

A photograph of two young women at a festival. They have their faces painted with vibrant, multi-colored paint (blue, yellow, red, green). The woman on the left is holding a smartphone up to take a selfie, while the woman on the right has her eyes closed and a playful expression. The background is a blurred crowd of people.

Barbara Jankowiak

# Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży

Studium teoretyczno-empiryczne

Wydawnictwo Naukowe UAM



# Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży



UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 255

BARBARA JANKOWIAK

# Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży

## Studium teoretyczno-empiryczne



POZNAŃ 2019

Recenzent: prof. dr hab. Roman Leppert

Publikacja dofinansowana przez  
Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
oraz Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Barbara Jankowiak 2017

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons –  
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych  
4.0 Międzynarodowe

Projekt okładki: Helena Bielicka

Redaktor: Adam Pielachowski

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Anna Tyma

ISBN 978-83-232-3555-2 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-232-3744-0 (pdf)

ISSN 0083-4254

DOI: 10.14746/amup.9788323237440

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I – dodruk. Ark. wyd. 35,00. Ark. druk. 30,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

# Spis treści

Wstęp . . . . .	11
-----------------	----

## CZEŚĆ PIERWSZA: ROZWÓJ W OKRESIE ADOLESCENCJI A PODEJMOWANIE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH PRZEZ MŁODZIEŻ

### ROZDZIAŁ 1

<b>Rozwój w okresie adolescencji: młodzież między szansami a ryzykiem . . .</b>	<b>23</b>
1.1. Kontekst rozwoju i środowisko rozwoju współczesnej młodzieży . . .	26
1.1.1. Kontekst wewnętrzny (biologiczny) rozwoju młodzieży . . .	28
1.1.2. Kontekst zewnętrzny (fizyczny i społeczno-kulturowy) rozwoju młodzieży . . . . .	31
1.2. Rozwój społeczny w okresie adolescencji . . . . .	35
1.3. Rozwój psychiczny w okresie adolescencji . . . . .	39
1.4. Wybrane konteksty teoretyczne rozumienia zachowań ryzykownych młodzieży . . . . .	45
1.5. Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w rozwoju młodzieży . . . . .	58
1.6. Realizacja zadań rozwojowych a zachowania ryzykowne młodzieży	72

### ROZDZIAŁ 2

<b>Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży . . . . .</b>	<b>86</b>
2.1. Zachowania ryzykowne młodzieży jako element stylu życia . . . . .	87
2.2. Zachowania ryzykowne w obszarze używania substancji psychoaktywnych przez młodzież . . . . .	91
2.2.1. Charakterystyka i rozpowszechnienie używania substancji psychoaktywnych przez młodzież . . . . .	91
2.2.2. Czynniki chroniące i czynniki ryzyka używania substancji psychoaktywnych przez młodzież . . . . .	100
2.3. Zachowania ryzykowne w obszarze zachowań przestępczych i agresji młodzieży . . . . .	109
2.3.1. Charakterystyka i rozpowszechnienie zachowań przestępczych i agresji młodzieży . . . . .	109
2.3.2. Czynniki chroniące i czynniki ryzyka zachowań przestępczych i agresji młodzieży . . . . .	115
2.4. Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży . . . . .	124
2.4.1. Charakterystyka i rozpowszechnienie ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży . . . . .	124
2.4.2. Czynniki chroniące i czynniki ryzyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży . . . . .	128

## ROZDZIAŁ 3

<b>Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży</b> . . . . .	134
3.1. Profilaktyka zachowań ryzykownych jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży: od teorii i badań ( <i>evidence-based practice</i> ) do praktyki . . . . .	134
3.2. Diagnozowanie poziomu ryzyka w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży . . . . .	140
3.3. Rozwój profilaktyki a przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym młodzieży . . . . .	144
3.4. Profilaktyka używania substancji psychoaktywnych przez młodzież . . . . .	154
3.5. Profilaktyka zachowań agresywnych i przestępczości młodzieży . . . . .	161
3.6. Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży . . . . .	165

## CZEŚĆ DRUGA: ZACHOWANIA RYZYKOWNE WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ; PERSPEKTYWA WYCHOWAWCZYŃ I WYCHOWAWCÓW ORAZ SOCJOTERAPEUTEK I SOCJOTERAPEUTÓW

### ROZDZIAŁ 4

<b>Podstawy metodologiczne badań własnych</b> . . . . .	173
4.1. Zbiorowe studium przypadku w badaniach jakościowych . . . . .	176
4.2. Cel badania i problemy badawcze . . . . .	179
4.3. Dobór próby . . . . .	181
4.4. Ogólny plan badań, etyka, metody badawcze . . . . .	187

### ROZDZIAŁ 5

<b>Postrzeganie współczesnej młodzieży przez wychowawczynie i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów</b> . . . . .	195
5.1. Refleksje o nastolatkach poznających świat i poszukujących kontaktu z drugim człowiekiem . . . . .	195
5.2. Refleksje o nastolatkach w rzeczywistości wirtualnej . . . . .	206
5.3. Refleksje o nastolatkach w oczach innych . . . . .	218
5.4. Interpretacja wyników i wnioski: tożsamość (wirtualna, stereotypowa, eksplorująca i relacyjna) współczesnej młodzieży . . . . .	227

### ROZDZIAŁ 6

<b>Postrzeganie okresu adolescencji przez wychowawczynie i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów</b> . . . . .	232
6.1. Adolescencja jako czas trudny i fascynujący . . . . .	232
6.2. Zadania rozwojowe w obszarze edukacji, własnej tożsamości i relacji z innymi . . . . .	244
6.3. Relacje społeczne jako główne źródło ochrony w rozwoju młodzieży . . . . .	262
6.4. Relacje społeczne jako główne źródło ryzyka w rozwoju młodzieży . . . . .	281
6.5. Interpretacja wyników i wnioski: zadania rozwojowe, ryzyko i ochrona w okresie adolescencji . . . . .	305



## ROZDZIAŁ 7

<b>Postrzeganie zachowań ryzykownych młodzieży przez wychowawczyń i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów . . . . .</b>	<b>311</b>
7.1. Rozpowszechnienie zachowań ryzykownych . . . . .	311
7.2. Używanie substancji psychoaktywnych jako zachowania ryzykowne młodzieży . . . . .	318
7.3. Zachowania agresywne jako zachowania ryzykowne młodzieży . .	329
7.4. Zachowania seksualne jako zachowania ryzykowne młodzieży . .	342
7.5. Inne zachowania ryzykowne młodzieży . . . . .	358
7.6. Indywidualne oraz społeczne (skierowane do rówieśników i do dorosłych) funkcje zachowań ryzykownych . . . . .	365
7.7. Interpretacja wyników i wnioski: ryzykowne zachowania eksploracyjne, kryzysowe, unikające oraz deficytowe . . . . .	385

## ROZDZIAŁ 8

<b>Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży w perspektywie wychowawczyń i wychowawców oraz socjoterapeutek i socjoterapeutów . . . .</b>	<b>397</b>
8.1. Postrzeganie własnej roli i roli instytucji w profilaktyce zachowań ryzykownych . . . . .	398
8.2. Skuteczna profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży: postulaty i bariery . . . . .	424
8.3. Interpretacja wyników i wnioski: profilaktyka w szkole i jako element socjoterapii . . . . .	438

## ROZDZIAŁ 9

<b>Podsumowanie: zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży gimnazjalnej na tle zmian okresu adolescencji . . . . .</b>	<b>441</b>
<b>Zakończenie . . . . .</b>	<b>449</b>
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>453</b>
<b>Risk behaviour among young people today. A theoretical-empirical study (summary) . . . . .</b>	<b>479</b>



*Książkę dedykuję mężowi Tomaszowi – miłości mojego życia  
i naszym ukochanym synom – Wojtkowi i Jędrusiowi*



# Wstęp

---

Książka *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne* jest rezultatem moich zainteresowań badawczych problematyką psychospołecznego funkcjonowania młodzieży. Ponieważ uznaję doniosłe znaczenie okresu adolescencji dla kształtowania się dalszego biegu życia człowieka, potencjału kryjącego się w okresie przejścia od dzieciństwa do dorosłości, a także zasobów indywidualnych tkwiących w nastolatkach, postanowiłam poddać naukowej eksploracji problematykę zachowań ryzykownych młodzieży, by przy użyciu metod jakościowych odkryć, jakie mają one znaczenie<sup>1</sup>.

Praca ma charakter interdyscyplinarny, a zamieszczone rozważania stanowią wieloaspektową narrację w obszarze nauk pedagogicznych wokół: socjalizacji, wychowania, edukacji, rozwoju człowieka oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Problem główny niniejszej pracy dotyczy obszaru zachowań ryzykownych współczesnej młodzieży, a podjęte w książce analizy naukowe odnoszą się do różnych aspektów funkcjonowania współczesnych nastolatków, znajdujących się w okresie przejścia, charakteryzującym się z jednej strony dużym potencjałem kreatywnym w obrębie własnej tożsamości oraz relacji z innymi i światem, lecz z drugiej niepewnością i ryzykiem, co może być dodatkowo wzmacniane przez świat zewnętrzny, będący „cywilizacyjnie przypisany do ryzyka”<sup>2</sup>. Funkcjonowanie adolescentek i adolescentów we współczesnej płynnej rzeczywistości może dostarczać im wielu wyzwań

---

<sup>1</sup> Zdaniem Uwe Flicka „wspólne dla tych podejść [jakościowych – przyp. aut.] jest dążenie do rozszyfrowania – przy użyciu kategorii znaczących i bogatych w szczegóły – tego, w jaki sposób ludzie tworzą świat wokół siebie, co robią, co im się przydarza. [...] Wszystkie podejścia poszukują regularności w znaczeniach, które mogą być odtworzone i analizowane przy użyciu różnych metod jakościowych, pozwalających badaczowi na sformułowanie – mniej lub bardziej uogólnionych – modeli, typologii i teorii jako sposobów opisywania i wyjaśniania zagadnień społecznych czy psychologicznych”, zob. U. Flick (2012), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13.

<sup>2</sup> Zob. U. Beck (2002), *Spółczesność i ryzyko. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.

w obszarze konstruowania tożsamości<sup>3</sup>, w sytuacji gdy ciągle poszukiwanie i dookreślanie siebie jest procesem koniecznym w obliczu zmian społeczno-kulturowych społeczeństwa nowoczesnego<sup>4</sup>. Młodzi ludzie, odpowiadając na centralny dylemat okresu dojrzewania, czyli na pytanie „kim jestem?”<sup>5</sup>, kształtując własne „bycie w świecie”<sup>6</sup>, konfrontują się nie tylko ze zmianami we własnym ciele oraz rozwijają swoje możliwości poznawcze, emocjonalne i moralne, ale także z ponowoczesną rzeczywistością społeczną. Młodzież, konstruując własną tożsamość i (re)konstruując swoje miejsce w otaczającej rzeczywistości społecznej, podejmuje nowe formy zachowań, w tym zachowania ryzykowne. Nie są one przypadkowe, lecz są odpowiedzią na zmiany wewnątrz organizmu oraz zewnętrzne oczekiwania. Podejmowanie ryzyka przez młodzież jest dla osób odpowiedzialnych za jej rozwój, czyli rodziców, pedagogów, nauczycieli, psychologów, wyzwaniem dotyczącym właściwych interwencji – od wspierających rozwój i potęgujących zasoby, przez profilaktykę, aż do terapii.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza z nich poświęcona jest analizie o charakterze teoretycznym i diagnostycznym.

W rozdziale pierwszym dokonuję charakterystyki okresu adolescencji, a także przedstawiam znaczenie zachowań ryzykownych dla rozwoju adolescentek i adolescentów. Na początku opisuję kontekst biologiczny oraz fizyczny i społeczno-kulturowy rozwoju młodzieży, a także zmiany społeczne i psychologiczne okresu dorastania. W aspekcie biologicznym młodzieży podlegają fizycznym zmianom oraz oddziaływaniu biologicznych potrzeb, które wymagają akceptacji i zmian w obrazie własnej osoby. Przemiany biologiczne, które są wspólne dla nastolatków, mogą mieć dla nich bardzo różne znaczenie w zależności m.in. od kontekstu społeczno-kulturowego, który jest z jednej strony specyficzny dla danej kultury, lecz z drugiej uniwersalny dla wszystkich młodych ludzi ze względu na tendencje globalizacyjne współczesnego świata. W aspekcie oddziaływań społecznych młodzież podlega więc oczekiwaniom i wymaganiom społeczno-kulturowym oraz doświadcza zmian kulturowo-cywilizacyjnych, takich jak m.in. wspomniana już globalizacja, konsumpcjonizm, a także rozwój technologiczny, warunkujący pojawienie się nowych narzędzi komunikacji ze światem, jak internet czy telefony

---

<sup>3</sup> Więcej na ten temat: Z. Melosik (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.

<sup>4</sup> A. Cybal-Michalska (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie współczesnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 146–147.

<sup>5</sup> Por. E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

<sup>6</sup> Por. R. Leppert (2010), *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*. Kraków: Impuls, s. 447–249; H. Świda-Ziemia (2000), *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 551–556.

komórkowe. Współcześni adolescenti i adolescentki doświadczają więc nie tylko wpływu kontekstu *offline*, ale także *online*, ze względu na to, że wychowali się jako „cyfrowi tubylcy”, dorastali w świecie nowych mediów i nie znają innej – pozbawionej technologii cyfrowej rzeczywistości<sup>7</sup>. W aspekcie rozwoju psychiki używają coraz bardziej zaawansowanych procesów poznawczych dzięki rozwojowi myślenia logicznego i abstrakcyjnego, a także doświadczają dynamicznego rozwoju emocjonalnego i moralnego, co przyczynia się do kształtowania się uczuć wyższych opartych na złożonych schematach poznawczych oraz kształtowania światopoglądu młodzieży<sup>8</sup>. Młodzi ludzie podczas rozwoju w okresie adolescencji podejmują szereg różnych zachowań, będących ich sposobami na adaptację zarówno do wyzwań zewnętrznych, jak i własnych zmian biologicznych. W rozdziale pierwszym dokonują charakterystyki różnych koncepcji teoretycznych odnoszących się do zachowań ryzykownych młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem kluczowego dla tej pracy sposobu rozumienia tych zachowań jako takich, które podejmowane są przez młodzież podczas rozwoju, aby osiągnąć ważne dla niego cele w odpowiedzi na kryzys rozwojowy, którego nasilenie determinuje określone ryzyko rozwojowe.

Kryzysy rozwojowe stanowią typowy układ, który można nazwać układem ryzykownych szans. Nasilenie konfliktu i sprzeczności zwiększa prawdopodobieństwo nierozwiązania kryzysu lub stosowania patologicznych strategii przezwycięzania go. Aby móc rozwiązać kryzys, potrzebne jest podejmowanie ryzykownych, nowych zadań – dlatego mówi się o ryzyku rozwojowym<sup>9</sup>.

W tej części pracy prezentuję także czynniki chroniące i czynniki ryzyka w rozwoju młodzieży, gdyż wybory adaptacyjne nastolatków zależą od możliwości kompensowania przez istniejące w jednostce i otoczeniu zasoby działania czynników ryzyka, a „diagnoza dotycząca zdrowia i patologii – czyli relacji czynników ryzyka do posiadanych zasobów – jest podstawą interwencji profesjonalnych pedagoga, wychowawcy lub psychologa w ramach edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia i profilaktyki patologii”<sup>10</sup>. Na koniec rozdziału pierwszego podejmuję eksplorację znaczenia podejmowanych zachowań ry-

---

<sup>7</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer, s. 1.

<sup>8</sup> Por. A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 231.

<sup>9</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 666.

<sup>10</sup> H. Sęk (2004), *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke, s. 71.

zykowych przez młodzież dla realizacji zadań rozwojowych okresu adolescencji, przyjmując założenie, że młodzież działa w celowy sposób, aby móc zrealizować zadania rozwojowe pojawiające się w określonym kontekście (*action in context*). Dlatego też zachowania adolescentów i adolescentek, zarówno te niebezpieczne i antyzdrowotne, jak i bezpieczne, i zdrowe spełniają określoną funkcję w osiągnięciu osobistych i społecznych znaczących celów wzrostu w okresie dojrzewania<sup>11</sup>.

Rozdział drugi zawiera charakterystykę zachowań ryzykownych młodzieży. Na początku rozdziału przedstawiłam zachowania ryzykowne nastolatków jako element ich stylu życia, gdyż wśród wniosków z badań na plan pierwszy wysuwa się założenie o współwystępowaniu badanych zachowań, co oznacza, że pojawienie się u nastolatka jednego znacznie zwiększa ryzyko pojawienia się kolejnych<sup>12</sup>. W związku z tym w literaturze przedmiotu używane są pojęcia syndromu zachowań ryzykownych<sup>13</sup> lub ryzykownego stylu życia<sup>14</sup>. Na podstawie wyników dostępnych badań wyróżniłam trzy najbardziej powszechne grupy zachowań ryzykownych związanych z: używaniem substancji psychoaktywnych, agresją i przestępczością, a także ryzykownych zachowań seksualnych. Opis wyróżnionych grup w kolejnych podrozdziałach zawsze zawiera ich charakterystykę i informacje o rozpowszechnieniu. Dane dotyczące występowania opisywanych zachowań przytoczyłam na podstawie badań empirycznych, opierając się m.in. na informacjach z projektów ESPAD<sup>15</sup> oraz HBSC<sup>16</sup>. Do każdej grupy zachowań ryzykownych przeprowadziłam także, na podstawie wyników dostępnych badań, analizę czynników ryzyka i czynników chroniących, przyjmując podział na czynniki: biologiczne, indywidualne, rodzinne, rówieśnicze, szkolne i społeczno-kulturowe.

Rozdział trzeci poświęcony jest profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży. Choć jestem świadoma interdyscyplinarnego charakteru profilaktyki, to przyjąłam w tej książce rozumienie prewencji jako pewnej formy po-

---

<sup>11</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Springer-Verlag Italia, s. 6–13.

<sup>12</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 61–65.

<sup>13</sup> Tamże, s. 61.

<sup>14</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. „Journal Of Adolescent Health”, 12, s. 599–600.

<sup>15</sup> European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), zob.: B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD Report. Substance Use among Students in 36 European Countries*. Sztokholm: Szwedzka Rada ds. Informacji o Alkoholu i Innych Używkach, Szwecja.

<sup>16</sup> Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), zob.: J. Mazur (red.) (2015), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.



mocy psychologiczno-pedagogicznej, dlatego też opisałam kwestię zapobiegania zachowaniom ryzykownym młodzieży w szerszym kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Odniosłam się m.in. do znaczenia przyjmowanych założeń teoretycznych w planowaniu programów profilaktycznych oraz do nowego nurtu badań naukowych oceniających skuteczność praktycznych działań pomocowych (*evidence-based practice*), który – pomimo pojawiających się kontrowersji co do znaczenia i jakości uzyskiwanych dowodów<sup>17</sup> – rozwija się prężnie także w obszarze profilaktyki (*evidence-based prevention programs* – EBP). W dalszej części rozdziału opisałam ustalenia szczegółowe dotyczące profilaktyki wyróżnionych grup zachowań ryzykownych – używania substancji psychoaktywnych, agresji i przestępczości oraz ryzykownych zachowań seksualnych, odnosząc się także do konkretnych programów profilaktycznych, które zostały uznane za skuteczne na podstawie prowadzonych badań naukowych.

Druga część książki poświęcona jest analizie i interpretacji prowadzonych przeze mnie badań. W kontekście badawczym podejmuję te zagadnienia, które wcześniej przeanalizowałam w części teoretycznej zarówno na poziomie koncepcji naukowych, jak i danych statystycznych. „Każdą możliwą do uchwycenia tendencję społeczną wyrażoną w postaci ogólnych danych czy wniosków [...] można ostatecznie sprowadzić do poziomu mikro, którego jest przeciw wyrazem”<sup>18</sup>. Towarzyszyło mi przekonanie, stanowiące punkt wyjścia do badań, że rozważania dotyczące ogólnych danych wyrażają się na poziomie jednostkowym, a poddane odpowiedniej analizie dane z poziomu jednostkowego, mają możliwość wzbogacenia wcześniej powstałych teorii i uogólnień. W moim projekcie badawczym uczestniczyli wychowawcy/wychowawczynie klas gimnazjalnych oraz socjoterapeuci/socjoterapeutki prowadzący grupy z młodzieżą uczącą się w gimnazjum. Wybrałam osoby pracujące z gimnazjalistami, gdyż ten etap edukacji najlepiej wpisuje się w poruszaną w części teoretycznej problematykę rozwoju w okresie adolescencji oraz zachowań ryzykownych podejmowanych w tym okresie życia. Młodzi ludzie na tym etapie edukacji są zazwyczaj w wieku od 13 do 16 roku życia, czyli w przedziale wiekowym, który w całości lokuje się w okresie adolescencji. Na przykład dorastanie według Lwa S. Wygotskiego to okres od 12/13 do

---

<sup>17</sup> Zob. N. A. Constantine (2013), *Intervention Effectiveness Research in Adolescent Health Psychology: Methodological Issues and Strategies*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*, New York: Springer Science + Business Media, s. 295–323.

<sup>18</sup> A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Impuls, s. 264.

17/18 roku życia<sup>19</sup>, Erika Homburgera Eriksona – od 12/13 do 18/20 roku życia<sup>20</sup>, a Daniela Lewinsona – od 17 do 22 roku życia<sup>21</sup>. Jak wynika z analizy dostępnych badań, na tym etapie rozwoju młodzież podejmuje zachowania ryzykowne<sup>22</sup> mogące z jednej strony stanowić zagrożenie dla ich dalszego życia, lecz z drugiej szansę na osiągnięcie znaczących celów rozwojowych. Zastosowałam badania jakościowe, a dokładnie jakościowe zbiorowe studium przypadku, które jest powszechnie stosowane w naukach o edukacji<sup>23</sup> ze względu na zainteresowanie konkretnym zjawiskiem, zwłaszcza postrzeganiem przez nauczycielki/nauczycieli i socjoterapeutów/socjoterapeutki zachowań ryzykownych młodzieży. Poprzez wybór do badań osób z tych grup zawodowych, miałam możliwość „zrozumienia zjawiska”<sup>24</sup> zachowań ryzykownych młodzieży przez analizę wypowiedzi respondentów i respondentek, którzy pracują zarówno z całą grupą młodzieży (nauczycielki i nauczyciele), jak i z osobami z grup zwiększonego ryzyka<sup>25</sup> (socjoterapeuci i socjoterapeutki), co umożliwiło mi zdobycie informacji o nastolatkach zagrożonych zainicjowaniem, rozpoczęciem podejmowania ryzykownych zachowań lub też podejmujących je jedynie okazjonalnie oraz tych, którzy podejmują więcej różnego typu zachowań i m.in. z tego względu zostali skierowani na zajęcia socjoterapeutyczne. Cel badania, problemy badawcze, sposób doboru próby, plan badań, metody badawcze oraz zasady etyczne, które przyświecały mi podczas konstrukcji badania, jego przebiegu i analizy materiału badawczego omówiłam szczegółowo w rozdziale czwartym części drugiej pracy.

Kolejne rozdziały części drugiej książki – piąty, szósty, siódmy i ósmy – zawierają analizy i interpretacje materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadów, a punktem wyjścia podziału tekstu na poszczególne części są cztery problemy szczegółowe przedstawione w rozdziale metodologicznym. Zgromadzony materiał badawczy w pierwszej kolejności analizuję i interpretuję na zasadzie porównania podobieństw i różnic w narracjach wychowawców/wychowawczyń i socjoterapeutów/socjoterapeutek, będąc

---

<sup>19</sup> Zob. L. S. Wygotski (2000), *Problem wieku rozwojowego*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. A. Brzezińska, M. Marchow (red.). Poznań: Zysk i S-ka.

<sup>20</sup> Zob. E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo...*, dz. cyt.

<sup>21</sup> Zob. D. J. Lewinson (1986), *A Conception of Adult Development*. „American Psychologist”, 41, 1.

<sup>22</sup> Por. np. K. Ostaszewski (2014), *Zachowania...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> Por. S. B. Merriam (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

<sup>24</sup> Zob. R. E. Stake (2014), *Jakościowe studium przypadku*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 624.

<sup>25</sup> Zob. B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

świadomą faktu, że zarówno porównania, jak i różnice oraz wnioski dotyczą wyłącznie uczestników i uczestniczek badań, a wszelkie uogólnienia dotyczące nauczycieli i socjoterapeutów jako grup zawodowych są nieuprawnione. Stosowane porównania mają na celu opisać z różnych perspektyw (pojawiających się w wypowiedziach respondentek i respondentów) badane przeze mnie zjawisko. Na koniec każdego rozdziału przedstawiam wnioski z badań i odpowiadam na postawiony problem szczegółowo. W ostatnim etapie analizy dokonałam konceptualizacji interesującego mnie zjawiska zachowań ryzykownych młodzieży, a także klasyfikacji zachowań ryzykownych młodzieży w zależności od ich nasilenia i funkcji, jakie spełniają.

Warto także podkreślić, że niniejsza rozprawa nie pojawiła się w „biograficznej próżni”<sup>26</sup> – jest kontynuacją nie tylko moich zainteresowań badawczych, lecz przede wszystkim rozważań i badań polskich i zagranicznych autorów prowadzonych na płaszczyźnie pedagogiki i psychologii.

Do najważniejszych moich prac stanowiących kanwę dalszych poszukiwań naukowych należą trzy prace zbiorowe, w których byłam redaktorką i współredaktorką, a ponadto autorką i współautorką rozdziałów poświęconych problematyce „młodzieżowej”, a także pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do młodzieży. Należą do nich: B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla adolescentów i adolescentek*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM (w druku); A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.) (2016), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; B. Jankowiak (red.) (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Ważne dla tej pracy były także badania empiryczne oraz poszukiwania teoretyczne w obszarze socjoterapii młodzieży, na podstawie których powstały liczne artykuły naukowe mające na celu zapełnienie luki w naukowych rozważaniach dotyczących tej formy pomocy, która jest skierowana wyłącznie do dzieci i młodzieży. Istotne były również prowadzone przeze mnie badania dotyczące funkcjonowania młodych dorosłych i młodzieży w związkach intymnych, które stanowiły rezultat zarówno współtworzonej z dr Karoliną Kuryś-Szyncel grupy badawczej „Tradycyjne i alternatywne związki partnerskie w perspektywie psychopedagogicznej”, działającej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, jak i badań własnych.

Ponadto nie bez znaczenia były moje doświadczenia praktyczne – pracowałam bowiem przez wiele lat z młodzieżą jako nauczycielka zajęć psychoedukacyjnych i promujących zdrowie, wychowawczyni klasy zawodowej oraz psychoterapeutka pracująca w domu dziecka, a także ośrodka opie-

---

<sup>26</sup> Por. A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja...*, dz. cyt., s. 13.

kuńczo-wychowawczym dla dziewcząt uczęszczających do gimnazjum. Dzięki tym doświadczeniom miałam okazję pracować z młodzieżą zarówno w obszarze promocji zdrowia i potęgowania zasobów, profilaktyki, jak i psychoterapii zaburzeń. Mogłam więc diagnozować, planować interwencje psychologiczno-pedagogiczne oraz dokonywać ich ewaluacji, co pozwoliło mi osobiście obserwować efekty stosowanych metod, aktywności samych nastolatków oraz kompensacyjnych i prorozwojowych potencjałów tkwiących w adolescencji jako silnie (auto)kreacyjnym etapie życia.

Niniejsza rozprawa – podkreślę raz jeszcze – stanowi kontynuację poszukiwań teoretycznych i empirycznych polskich i zagranicznych autorów. Ważną perspektywą przyjmowaną w tej książce jest perspektywa rozwoju człowieka w cyklu życia i w tym obszarze bez wątpienia w rozwijaniu mojego sposobu myślenia dużą rolę odegrały książki i artykuły Anny Brzezińskiej<sup>27</sup> i Beaty Ziółkowskiej<sup>28</sup>, a także Anny Oleszkowicz i Alicji Senejko<sup>29</sup>. Z kolei prace Krzysztofa Ostaszewskiego<sup>30</sup>, Richarda Jessora<sup>31</sup>, a także Silvii Bonino, Eleny Cattelino oraz Silvii Ciairano<sup>32</sup> pozwoliły mi zgłębić różne perspektywy rozumienia zachowań ryzykownych młodzieży. Istotne znaczenie w zrozumieniu przeze mnie społeczno-kulturowych aspektów konstruowania tożsamości współczesnej młodzieży odegrały książki Zbyszko Melosika<sup>33</sup> i Agnieszki Cybal-Michalskiej<sup>34</sup>. Prace Agnieszki Gromkowskiej-

---

<sup>27</sup> A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”; A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP; A. I. Brzezińska (red.) (2015), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP; A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (2015), *Psychologia Rozwoju Człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

<sup>28</sup> B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne...*, dz. cyt.

<sup>29</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia...*, dz. cyt.

<sup>30</sup> K. Ostaszewski, K. Bobrowski, A. Borucka, M. Cybulska, K. Kocoń, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska (2009), *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii; K. Ostaszewski (2014), *Zachowania...*, dz. cyt.

<sup>31</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 597–605; tenże, (1993), *Successful Adolescent Development Among Youth in High-Risk Settings*. „American Psychologist”, vol. 48, no. 2, s. 117–126; R. Jessor, M. S. Turbin, F. M. Costa (1998), *Protective Factors in Adolescent Health Behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 75, s. 788–800.

<sup>32</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt.

<sup>33</sup> Z. Melosik (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń: Wyd. Edytor; tenże, (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Impuls; tenże, (2013), *Kultura popularna...*, dz. cyt.

<sup>34</sup> A. Cybal-Michalska (2006), *Tożsamość młodzieży...*, dz. cyt.; tenże: (2011), *Tożsamość poszukująca podmiotu jako remedium na jego odnalezienie się w sytuacji globalnej zmiany*, w: A. Cybal-Michalska, D. Kopeć, W. Segiet (red.), *Studia z pedagogiki i nauk z pogranicza*. Poznań: Wydaw-

-Melosik<sup>35</sup>, a także Debory J. Bell, Sharon L. Foster i Erica J. Masha<sup>36</sup> wskazały mi na znaczenie różnic międzypłciowych w socjalizacji dziewcząt i chłopców, a w konsekwencji na różnice w podejmowanych zachowaniach. Natomiast dzięki lekturze prac Heleny Sęk<sup>37</sup>, Barbary Woynarowskiej<sup>38</sup>, Magdaleny Piorunek<sup>39</sup>, Katarzyny Sawickiej<sup>40</sup>, a także Ewy Solarczyk-Ambrozik<sup>41</sup> pogłębiłam wiedzę na temat różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej i interwencji psychologiczno-pedagogicznych skierowanych do młodzieży.

Materiały i źródła do napisania książki *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne* zgromadziłam podczas wyjazdów studyjnych i kwerend bibliotecznych w wielu ośrodkach akademickich, do których należą University of Sydney, Berkeley University of California, University College London.

---

nictwo Naukowe UAM; A. Cybał-Michalska (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls; tejsze: (2013), *Spółczesność globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka – przyczynek do dyskusji nad ideą homo explorans*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>35</sup> A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja...*, dz. cyt.; tejsze: (2007), *Cyber-kobieta, czyli o wirtualnych symulacjach istnienia*, w: A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie; tejsze: (2016), *Spółeczne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>36</sup> D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (2005) (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

<sup>37</sup> H. Sęk, A. I. Brzezińska (2011), *Podstawy pomocy psychologicznej*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka...*, dz. cyt.; J. Cz. Czabała, H. Sęk (2000), *Pomoc psychologiczna*, w: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: GWP; H. Sęk (2000) (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; tejsze: (2008), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń z perspektywy psychologii*, w: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>38</sup> B. Woynarowska (2013) (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; tejsze: (2014), *Działania szkół na rzecz zdrowia w Polsce. Diagnoza i rekomendacje*, „*Studia BAS*”, 2 (38).

<sup>39</sup> M. Piorunek (2010) (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; tenże, (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>40</sup> K. Sawicka (2010), *Socjoterapia – proces i metoda*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: Wydawnictwo Kompendium; tejsze: (2008); *Terapia w resocjalizacji*, w: B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>41</sup> E. Solarczyk-Ambrozik (2008), *Spółeczno-gospodarcze wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*. „*Studia Edukacyjne*”, nr 7; tejsze: (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



# **CZĘŚĆ PIERWSZA**

## **ROZWÓJ W OKRESIE ADOLESCENCJI A PODEJMOWANIE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH PRZEZ MŁODZIEŻ**





## Rozwój w okresie adolescencji: młódzież między szansami a ryzykiem

„Mówiąc o młodzieży, ma się najczęściej na uwadze tych, którzy przestali już być dziećmi, ale jeszcze nie są dorośli”<sup>1</sup>, a więc osoby znajdujące się w okresie życia zwanym dojrzewaniem<sup>2</sup> lub adolescencją<sup>3</sup>. Zdaniem Romana Lepperta, który zwraca uwagę na nieprecyzyjność pojęcia „młódzież”<sup>4</sup>, do opisu fenomenu młodości używa się zazwyczaj takich pojęć, jak: pokwitanie (aspekt biologiczny), dojrzewanie (aspekt psychiczny), młodość (aspekt społeczny)<sup>5</sup>. Wyróżnione obszary zostaną scharakteryzowane także w tej pracy poprzez analizę etapu dorastania. Adolescencja jest okresem życia między dzieciństwem a dorosłością. Niektórzy autorzy uważają, że najlepiej mówić o okresie przemiany dziecka (pod względem emocjonalnym, fizycznym, umysłowym) w człowieka dorosłego<sup>6</sup>, lub też o etapie życia, który zaczyna się na początku dojrzewania płciowego, a kończy, gdy jednostka uzyskuje prawa i obowiązki dorosłego, co zostaje usankcjonowane przez prawo i uznane przez społeczeństwo i rodzinę itd.<sup>7</sup> Jak już wspomniałam, inni badacze podają konkretny przedział wiekowy, np. Lew S. Wygotski dorastanie lokuje między 12/13–17/18 rokiem życia<sup>8</sup>, Erik Homburger Erikson adolescencję umieszcza mię-

<sup>1</sup> R. Leppert (2010), *Młódzież – świat przeżywany i tożsamość*. Kraków: Impuls, s. 11.

<sup>2</sup> Zob. np. H. Bee (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 325.

<sup>3</sup> Zob. np. B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 379.

<sup>4</sup> R. Leppert (2010), *Młódzież...*, dz. cyt., s. 24; tenże, (2011), *O potrzebie i niemożności kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowej*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 174–179.

<sup>5</sup> Tenże, (2010), *Młódzież...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>6</sup> H. Bee (2004), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 326–327.

<sup>7</sup> G. R. Adams (2005), *Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer, s. 3.

<sup>8</sup> Zob. L. S. Wygotski (2000), *Problem wieku rozwojowego*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. A. Brzezińska, M. Marchow (red.). Poznań: Zysk i S-ka.

dzy 12/13–18/20 rokiem życia<sup>9</sup>, natomiast Daniel Lewinson używa pojęcia „okres przejściowy” na czas między 17 a 22 rokiem życia<sup>10</sup>.

Zdaniem Anny Brzezińskiej w przypadku tego okresu lepiej pokazywać sens przemian rozwojowych, ujmując ten okres całościowo – nie wyróżniać podetapów lub ewentualnie (za: Barbarą M. i Philipem R. Newmanami i Maurice’em Debesse) dzielić na dwie fazy: pierwszą, skupioną na problemie dojrzewania psychoseksualnego, i drugą, skoncentrowaną na problemach dorastania psychospołecznego<sup>11</sup>. W literaturze przedmiotu taki właśnie podział jest powszechnie stosowany. Na przykład Irena Obuchowska dzieli adolescencję na dwa okresy: wczesną (dorastanie) i późną (młodzieńczość). Ta autorka zaznacza, że wczesna adolescencja jest postrzegana jako czas intensywnej przemian zarówno organizmu, jak i psychiki, późna natomiast – jako okres stabilizowania się zmian – wkraczania w szersze życie społeczne, kształtowania się autonomii psychicznej. Fizjologiczne przemiany organizmu zmierzają ku osiągnięciu zdolności rozrodczych, przemiany psychiczne idą w kierunku osiągnięcia dojrzałej osobowości<sup>12</sup>. Przywoływani już Barbara M. i Philip R. Newmanowie na podstawie własnych badań adolescentów oraz analizy literatury na temat rozwoju, doszli do wniosku, że można wyróżnić dwa odrębne etapy w rozwoju psychospołecznym młodzieży. Pierwszy z nich zaczyna się z początkiem okresu dojrzewania płciowego i kończy wraz z ukończeniem szkoły średniej (mniej więcej około 18 roku życia). Ten etap wczesnej adolescencji charakteryzuje się szybkimi fizycznymi zmianami, znaczącym dojrzewaniem poznawczym, podwyższoną wrażliwością na aprobatę rówieśniczą. Drugi etap adolescencji rozpoczyna się około 18 roku życia i trwa przez trzy lub cztery lata. Charakteryzuje się uzyskaniem niezależności od rodziny i rozwojem poczucia własnej tożsamości<sup>13</sup>. Adolescencja to czas bardzo silnego potencjału rozwojowego, okres przemiany, podczas którego dokonuje się wybór dalszej drogi rozwoju. To moment „rozglądania się za celami”<sup>14</sup> oraz podejmowania decyzji co do planów życiowych i sposobów

---

<sup>9</sup> Zob. E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

<sup>10</sup> D. J. Lewinson (1986), *A Conception of Adult Development*. „American Psychologist”, 41, 1, s. 2–13.

<sup>11</sup> A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000, s. 220.

<sup>12</sup> I. Obuchowska (2005), *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 163–202.

<sup>13</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development through Life: A Psychosocial Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company, s. 320.

<sup>14</sup> M. Mary, H. Nordholt (2004), *Ukryty plan życia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, s. 29–40.

ich realizacji. Jest niebywałą szansą, choć niesie w sobie także istotne ryzyko wynikające z odczuwanego braku bezpieczeństwa.

Warto zaznaczyć, że okres adolescencji w przeszłości był charakteryzowany jako czas „burzy i naporu”, a samą młodzież uważano, zgodnie z charakterystyką zastosowaną przez G. Stanleya Halla, za ofiary szalejących hormonów<sup>15</sup>. Ten obraz zakorzenił się głęboko w świadomości społecznej (a nawet w rozważaniach naukowych) i wyznaczył sposób postrzegania dorastających jako jednostek słabo kontrolujących swoje życie, podejmujących impulsywne nieprzemyślane działania, zdominowanych przez burzę hormonów. Obszar zainteresowań tej pracy dotyczy zachowań ryzykownych nastolatków, jednakże nie oznacza to, że młodzież jest etykietowana jako nieodpowiedzialna i ryzykancka, a jej działania jako przypadkowe, bezmyślne lub prowadzące do poszukiwania wrażeń bez względu na cenę, jaką przyjdzie za nie zapłacić. W tej kwestii przyjąłam rozumienie Richarda Jessora, który podkreśla, że popularne mity na temat młodzieży, jako „nieszczęsnych ofiar szalejących hormonów” lub ryzykantów, którzy spostrzegają siebie jako niezniszczalnych, zostały we współczesnej nauce o rozwoju obalone. R. Jessor twierdzi, że w ciągu ostatnich kilku lat w dziedzinie ochrony zdrowia i rozwoju młodzieży nastąpiła głęboka transformacja w sposobie rozumienia życia młodych ludzi. Ale jeszcze ważniejsze jest to, że pojawił się nowy naukowy punkt widzenia o tym etapie życia. Jest to perspektywa, która uznaje, że nastolatki są aktywnymi uczestnikami kształtowania własnego rozwoju, że wpływ kontekstu – rodzina, rówieśnicy, szkoła, media, sąsiedztwo, miejsce pracy – jest równie ważny w formowaniu przebiegu życia, jak atrybuty jednostki. Uznaje się także, że niezwykle istotna jest interakcja między atrybutami kontekstu a jednostką. Istnieje duże zróżnicowanie w drogach przejścia między dzieciństwem a wczesną dorosłością wybieranych przez młodych ludzi<sup>16</sup>, a aktualne badania naukowe wskazują, że większość młodzieży radzi sobie dobrze ze zmianami, których doświadcza, nie dostarczając dowodów skrajnego nieprzystosowania<sup>17</sup>. Tak więc reprezentacja dorastania wyłącznie jako okresu dramatu i konfliktu jest w obliczu prowadzonych ostatnio badań tendencyjna, niewystarczająca, a być może nawet błędna.

Silvia Bonino, Elena Cattelino i Silvia Ciairano, próbując wyjaśnić wszechobecny upór w utrzymaniu negatywnego obrazu adolescentów, powołują się na hipotezę odwróconej luki generacyjnej Wima Meeusa (*the hypothesis*

---

<sup>15</sup> Zob. G. S. Hall (1904), *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

<sup>16</sup> R. Jessor (2005), *Foreword*, w: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag, s. V-VI.

<sup>17</sup> Zob. D. Cicchetti, F. A. Rogosch (2002), *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 70, no. 1, s. 6–20.

*of a reversed generation gap*). Na podstawie wyników badań opinii młodzieży i dorosłych na temat ich pokolenia i pokolenia rodziców lub – w przypadku rodziców – dzieci, wykazano, że dorośli mają bardziej negatywną opinię o następnym pokoleniu niż ich własnym, podczas gdy młodzież ma bardziej pozytywny wizerunek dorosłych niż swoich rówieśników. Dlatego też trudno mówić o młodzieży jako jednoznacznie wrogiej wobec dorosłych. W rzeczywistości to pokolenie dorosłych ma wrogie nastawienie do adolescentów i adolescentek. Mimo to to dorośli są przekonani, że młodzież przejawia postawę sprzeciwu wobec nich. Wiara ta wynika z mechanizmu projekcji, przy użyciu którego dorośli przypisują własne negatywne nastawienie młodszemu pokoleniu. Ta projekcja stosowana przez dorosłych stanowi podstawę ich wiary w lukę pokoleniową i ogromną różnicę – w negatywnym sensie – między nimi a adolescentami<sup>18</sup>.

W niniejszej pracy postanowiłam poddać analizie znaczenie rozwojowe podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież. Przyjęłam za Heleną Sęk, że kryzysy rozwojowe stanowią pewien układ ryzykownych szans, a rozwiązanie kryzysu wiąże się z podejmowaniem ryzykownych zadań<sup>19</sup>. Przyjęłam także perspektywę rozumienia adolescentów jako jednostek aktywnie kształtujących swoje życie poprzez dokonywanie określonych wyborów adaptacyjnych podczas rozwoju.

## 1.1. Kontekst rozwoju i środowisko rozwoju współczesnej młodzieży

Uwarunkowania rozwoju mogą być ujmowane w kilku obszarach: kontekstu wewnętrznego (biologicznego) oraz kontekstu zewnętrznego, w którego skład wchodzi obszary: fizyczny (np. środowisko życia, warunki fizyczne), społeczny i kulturowy<sup>20</sup>.

A. Brzezińska rozróżnia pojęcia „środowisko” rozwoju od „kontekstu” rozwoju. Za środowisko rozumie „każde zdarzenie istniejące poza organizmem, które może mieć wpływ na rozwój tego organizmu, i na które orga-

---

<sup>18</sup> W. Meeus, 1994, za: S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>19</sup> H. Sęk (2004), *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke, s. 68.

<sup>20</sup> A. Brzezińska (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 183, por. także: A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (2015), *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

nizm także może mieć wpływ”<sup>21</sup>. Cytowana autorka zaznacza, że stwierdzenie „poza organizmem” oznacza – w przypadku rozwoju jednostki – poza psychiką. Dlatego też „w tym sensie ludzie żyją w podobnych środowiskach zewnętrznych i doświadczają nacisków, płynących z działających na podobnych zasadach swych środowisk wewnętrznych, czyli organizmów rozwijających i zmieniających się pod wpływem posiadanych genotypów”<sup>22</sup>. Z kolei kontekst rozwoju jest przez Brzezińską definiowany jako różny dla każdego człowieka ze względu na indywidualną interakcję wpływów środowiska wewnętrznego i otoczenia jednostki w danym okresie i tego, jak taka interakcja jest przez podmiot interpretowana i odczuwana.

S. Bonino, E. Cattelino i S. Ciairano rozumieją rozwój jako działanie w kontekście (*action in context*), aby podkreślić znaczenie działań jednostki podczas interakcji w środowisku, które oferuje limity i ograniczenia oraz możliwości i zasoby. Adolescentów spostrzegają jako aktywne podmioty zdolne do samoorganizacji, samoregulacji i autorefleksji oraz do wykonywania szerokich form kontroli i działania, które pozwalają kreować ich własne środowisko (a nie tylko być jego „produktem”) oraz swoją tożsamość i relacje ze światem<sup>23</sup>. Brzezińska podkreśla, że im człowiek jest starszy, tym większą dysponuje mocą zmiany środowiska:

W miarę rozwoju wzrastają więc zakres i siła naszego oddziaływania na otoczenie, zostają opanowane nowe, efektywniejsze sposoby zaspokajania swoich potrzeb i spełniania wymagań otoczenia z jednej strony, ale z drugiej – sposoby modyfikowania lub nawet radykalnej zmiany tego otoczenia i dostosowania go do swoich planów i zamierzeń<sup>24</sup>.

A. Brzezińska zaznacza, że rozwój człowieka można ujmować jako trzy połączone ze sobą aspekty: *psyche*, *soma* i *polis*, które determinują zachowanie jednostki i powiązane są wzajemnymi dwustronnymi relacjami z otoczeniem zewnętrznym i wyposażeniem genetycznym człowieka<sup>25</sup>. Erik H. Erikson w miejsce czynnika *polis* wprowadza *ethos* jako kulturową organizację niezależności jednostki<sup>26</sup>. W aspekcie oddziaływań społecznych jednostka podlega oczekiwaniom i wymaganiom społeczno-kulturowym, i aby móc im sprostać musi opanować specyficzne umiejętności (oczywiście w zakresie własnych

---

<sup>21</sup> U. Bronfenbrenner, A. C. Crouter (1983), s. 359, za: A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia...*, dz. cyt., s. 189–190.

<sup>22</sup> A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>23</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 6–13.

<sup>24</sup> A. I. Brzezińska (2015), *Jak przebiega rozwój człowieka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>25</sup> A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>26</sup> Zob. E. H. Erikson (2002), *Dopelniony cykl życia*. Poznań: Rebis.

możliwości wewnętrznych). W aspekcie fizyczności podlega oddziaływaniu biologicznych potrzeb oraz jest podatna na uszkodzenia przez czynniki zewnętrzne. W aspekcie psychiki natomiast używa procesów poznawczych i emocjonalnych do radzenia sobie z doświadczeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi<sup>27</sup>.

### 1.1.1. Kontekst wewnętrzny (biologiczny) rozwoju młodzieży

Zdaniem A. Brzezińskiej:

rozwój człowieka warunkowany jest jego genotypem, który stanowi środowisko wewnętrzne, biologiczne, związane z unikatowym dla każdej osoby wyposażeniem genetycznym. Określa ono, w jak najszerszym rozumieniu, plan i możliwości rozwoju tej osoby w różnych obszarach, wyznacza rodzaj, tempo i dynamikę zmian, jakim podlega jej organizm, wszystkie jego układy, szczególnie centralny układ nerwowy, a także decyduje, jakie potrzeby są dla niej ważne i domagają się zaspokojenia w kolejnych etapach życia<sup>28</sup>.

Celem dojrzewania biologicznego jest osiągnięcie gotowości do dawania nowego życia oraz ustalenie proporcji charakterystycznych dla dorosłej sylwetki<sup>29</sup>.

W okresie adolescencji dochodzi do dramatycznych zmian fizycznych dotyczących rozwoju cech płciowych oraz zmian wielkości ciała, jego kształtu i składu. Złożony system neuroendokryny inicjuje i koordynuje zmiany, i podczas gdy proces ten zwykle przebiega normalnie, różnice co do rozpoczęcia i czasu trwania są powszechne<sup>30</sup>. W tym czasie następuje także dynamiczny rozwój mózgu nastolatków. Zmiany neurologiczne są zarówno strukturalne (wzrost istoty szarej i istoty białej), jak i funkcjonalne<sup>31</sup>. Hormony, będące produktami różnych gruczołów wydzielania wewnętrznego, sterują wzrostem i zmianami fizycznymi w trakcie dojrzewania. Kluczowe znaczenie przypisuje się działalności przysadki mózgowej, która kieruje dystrybucją hormonów produkowanych przez inne gruczoły. W wieku siedmiu

---

<sup>27</sup> A. Brzezińska (2000), *Spółeczna psychologia...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>28</sup> Tamże, s. 192.

<sup>29</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP, s. 238.

<sup>30</sup> Zob. J. S. Fuqua, A. D. Rogol (2013), *Puberty: Its Role in Adolescent Maturation*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer, s. 245-270.

<sup>31</sup> B. D. Leany (2013), *Brain Development and Health Implications in Adolescents*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 235.

i ośmiu lat znacznie wzrasta ilość hormonów wydzielanych przez jądra i jajniki, a także androgenu nadnerczowego, co stanowi pierwszy sygnał rozpoczynającego się dojrzewania fizycznego. W dalszej kolejności przychodzi czas na bardziej złożone zmiany hormonalne, pojawiające się pod wpływem sygnału płynącego z podwzgórza. W procesie dojrzewania wzgórze przekazuje sygnały przysadce, która zaczyna wydzielać zwiększone ilości hormonów gonadotropowych (dwóch u mężczyzn, trzech u kobiet). Te z kolei stymulują rozwój gruczołów jąder i jajników, które zaczynają wydzielać więcej hormonów – testosteronu u chłopców i estradiolu u dziewcząt. W tym samym czasie przysadka produkuje trzy inne substancje: androgen nadnerczowy, hormon stymulujący wydzielanie tyroksyny oraz hormon wzrostu, które wchodzi w reakcję z hormonami płciowymi i mają wpływ na rozrost ciała. Konsekwencje wzmożonego wydzielania hormonów widoczne są w zmianach zachodzących w narządach płciowych oraz zmianach struktury mięśni, tkanki tłuszczowej, kości i poszczególnych organów<sup>32</sup>.

W okresie pokwitania zmiany obejmują pierwszorzędowe i drugorzędowe cechy płciowe. U dziewcząt w odniesieniu do cech pierwszorzędowych powiększają się pochwa, lechtaczka i macica i pojawia się miesiączkowanie, które oznacza rozpoczęcie dojrzewania komórek jajowych. U chłopców natomiast powiększają się penis i jądra oraz rozpoczyna się produkcja spermy. Drugorzędowe cechy płciowe dotyczą pojawienia się u obu płci owłosienia łonowego i pachowego oraz zmian proporcji różnych części ciała. Proces ten u dziewcząt dotyczy powiększenia piersi, a u chłopców pojawienia się zarostu. Chłopcy doświadczają też mutacji, czyli zmiany wysokości głosu<sup>33</sup>. Obserwowane w okresie nastoletnim intensywne fizjologiczne zmiany organizmu nazwane zostały tzw. skokiem pokwitaniowym, czyli szybkim wzrostem ciała, który u chłopców występuje przeciętnie między 12 i 15 rokiem życia i powoduje przyrost wysokości około 20 cm i przyrost wagi ciała około 20 kg. U dziewczynek skok pokwitaniowy rozpoczyna się około dwa lata wcześniej, trwa krócej i jest mniej nasilony<sup>34</sup>. Wiele stanów patologicznych może spowodować opóźnienie pokwitania lub niekompletne pokwitanie, co może wymagać krótko- lub długotrwałego podawania hormonów płciowych. Alternatywnie, dojrzewanie może rozpocząć się nienaturalnie wcześniej i wymagać tłumienia wydzielania hormonów płciowych<sup>35</sup>.

Zmiany w budowie ciała postępują od dolnych części ku górnym i od położonych najdalej ku znajdującym się bliżej osi ciała. Rozrastają się mięs-

<sup>32</sup> H. Bee (2004), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 327-329.

<sup>33</sup> M. Kilar-Turska (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. Gdańsk: GWP, s. 310.

<sup>34</sup> I. Obuchowska (2005), *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 163-202.

<sup>35</sup> J. S. Fuqua, A. D. Rogol (2013), *Puberty...*, dz. cyt., s. 265.

nie, narządy w jamie brzusznej, serce. Zmienia się twarz, przede wszystkim przez powiększenie się i wysunięcie ku przodowi jej dolnej części<sup>36</sup>. Zmiany w budowie ciała w kierunku uzyskania rozmiarów człowieka dorosłego nie następują jednak równomiernie. Dłonie i stopy osiągają ostateczną wielkość najszybciej, następnie są ręce i nogi, a najwolniej przyrasta tułów<sup>37</sup>. Dlatego też ciało nastolatka przez niego samego oraz przez otoczenie uznawane jest często jako niezgrabne, nieskoordynowane i mało atrakcyjne. Właśnie niezadowolone z własnego wyglądu fizycznego (jakże ważnego dla dorastającego) stanowi źródło obniżania samooceny<sup>38</sup>.

Zdaniem Beaty Ziółkowskiej fizjologiczne dojrzewanie organizmu po- ciąga za sobą zmiany w obrazie własnej osoby oraz w spostrzeganiu dorasta- jącego przez otoczenie. Jednym z istotnych wyzwań okresu adolescencji jest zaakceptowanie własnej seksualności i fizyczności<sup>39</sup>. Młodzi mogą doświadczać w tym okresie silnego lęku przed dojrzewaniem i jego konsekwencjami, który w skrajnych przypadkach może być zredukowany przez podejmowanie zachowań autodestrukcyjnych, np. samookaleczenia i innych form ekspery- mentowania z ciałem (traktując je jako materię obcą)<sup>40</sup>. Zdaniem Geralda R. Adamsa, jeśli dorośli prezentują informacje na temat dojrzewania w spo- sób, który przedstawia pozytywną prezentację osobistych doświadczeń, to zwiększa się poziom komfortu dziewcząt i chłopców, co stanowi dla nich szansę na pozytywne przygotowanie do procesu dojrzewania i rozwoju płciowego<sup>41</sup>.

Czynniki biologiczne są w literaturze przedmiotu omawiane w kontek- ście ich związku z podejmowaniem zachowań ryzykownych przez młodzież. Na przykład badania nad czynnikami biologicznymi i ich związkiem z aspo- łecznymi zachowaniami młodzieży wykazały istnienie kilku kluczowych czynników, w tym znaczenia genetyki, wpływów hormonalnych i neuro- przekaźników<sup>42</sup>. Judy A. Andrews, analizując czynniki istotne dla rozpoczę- cia używania oraz rozwoju nadużywania substancji psychoaktywnych przez dziewczęta, wykazuje wpływ m.in.: czynników genetycznych oraz biologicz- nych (w tym: dojrzewania płciowego i wpływów hormonalnych)<sup>43</sup>. Sharon

---

<sup>36</sup> M. Kilar-Turska (2000), *Rozwój człowieka...*, dz. cyt., s. 310.

<sup>37</sup> H. Bee (2004), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 329.

<sup>38</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (2011), *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 238.

<sup>39</sup> B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 381.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> G. R. Adams (2005), *Adolescent Development...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>42</sup> D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt.

<sup>43</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, s. 181-211.



L. Foster, charakteryzując znaczenie różnych czynników oddziałujących na rozwój zachowań agresywnych adolescentów i adolescentek, odwołuje się do mechanizmów biologicznych, do których zaliczyła wpływ czynników genetycznych, wpływ czynników hormonalnych oraz tempo procesu dojrzewania<sup>44</sup>. Również badania ryzykownych zachowań seksualnych potwierdziły znaczenie wpływów genetycznych w podejmowaniu ryzyka w sferze seksu<sup>45</sup>.

Należy jednak podkreślić, że wydarzenia biologiczne, takie jak dojrzewanie płciowe, wspólne dla wszystkich chłopców i dziewcząt, mogą mieć bardzo różne znaczenie dla młodzieży i w różny sposób przyczyniać się do budowania własnej tożsamości, w zależności zarówno od doświadczeń przeszłych, jak i terażniejszych, oraz od wartości i oczekiwań wynikających z kontekstu kulturowego. Ich doświadczanie procesu dojrzewania może być pozytywne, postrzegane jako znak rozwoju, ale jeszcze nie jako prawdziwa inicjacja do dorosłego życia. Z drugiej strony proces ten może być postrzegany także jako jasny podział między dzieciństwem a dorosłością, a zatem oznaczający początek dorosłego życia, i być przeżywany negatywnie jako zagrażający, np. poprzez możliwość zajścia w ciążę i bycia przymuszonym do podejmowania ról osób dorosłych. Sposób, w jaki chłopcy i dziewczęta będą decydować się na działanie, np. podejmowanie inicjacji seksualnej, jest wynikiem znaczeń, które nadają doświadczanym zmianom biologicznym<sup>46</sup>.

### **1.1.2. Kontekst zewnętrzny (fizyczny i społeczno-kulturowy) rozwoju młodzieży**

Drugi wyróżniony kontekst rozwoju to kontekst zewnętrzny, a więc otoczenie fizyczne i środowisko społeczno-kulturowe<sup>47</sup>. Zdaniem A. Brzezińskiej rozwój jednostki zależy w tym rozumieniu od dwóch rodzajów wpływów: środowiska fizycznego (poprzez bezpośrednią stymulację fizyczną) oraz społeczno-kulturowego (poprzez znaczenia, a więc pośrednią stymulację społeczną)<sup>48</sup>. „Na otoczenie fizyczne składają się różnorodne przedmioty –

---

<sup>44</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 162–164. Szczegółowe analizy dotyczące czynników ryzyka i ochrony w odniesieniu do używania substancji psychoaktywnych oraz zachowań agresywnych przedstawiono w dalszej części pracy.

<sup>45</sup> Np. K. J. H. B. Verweij, P. Zietsch, J. M. Bailey, N. G. Martin (2009), *Shared Aetiology of Risky Sexual Behaviour and Adolescent Misconduct: Genetic and Environmental Influences*, „*Genes, Brain and Behavior*”, 8, s. 107–113.

<sup>46</sup> S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 6–13.

<sup>47</sup> Zob. A. Brzezińska (2000), *Spółeczna psychologia...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>48</sup> Tamże, s. 195–198.

powstałe naturalnie oraz wytwory ludzi, a także sami ludzie jako źródła specyficznej stymulacji”<sup>49</sup> zarówno fizycznej, jak i społecznej.

Każdy człowiek realizuje swoje czynności życiowe zawsze w jakimś środowisku, które w zależności od ukształtowania może bądź sprzyjać czy przeszkadzać w ich realizacji, bądź wpływać dodatnio lub ujemnie na aspiracje, funkcje życiowe i zachowania<sup>50</sup>.

Wszystkie siedliska, w których funkcjonuje człowiek, np. szkoła, szpital, społeczność lokalna, sąsiedztwo, sklep, park, droga, dyskoteka, bank itp. mają nie tylko swoją organizację przestrzenną, ale i czasową, ponadto „oczekują” czy „wymagają” od jednostki odmiennych, ściśle określonych zachowań. [...] To, czego doświadcza człowiek w danym siedlisku, ma wpływ na to, co robi i jak w rezultacie przebiega jego rozwój<sup>51</sup>.

Zdaniem Erika H. Eriksona w okresie dorastania, w którym jednostka jest wręcz zmuszona do eksperymentowania na potencjałach tożsamości oraz do odrzucenia szeregu preferowanych ról, niebagatelne znaczenie ma jakość oferty społecznej<sup>52</sup>. Możliwości społeczno-kulturowe w zakresie oferty możliwych rozwiązań tożsamościowych wynikają z właściwości współczesnego świata. Jednakże należy podkreślić, że młodzi ludzie nie są jedynie „produktem kultury”, lecz działają w określonej rzeczywistości nie w przypadkowy sposób, ale taki, aby osiągnąć osobiste istotne cele, związane z zadaniami rozwojowymi w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Procesy oceny poznawczej wraz z pośredniczącą rolą systemów symbolicznych (także ukształtowanych w danej kulturze) odgrywają tu główną rolę<sup>53</sup>. Można więc postawić pytanie, jakie są główne wyzwania współczesności, i w jaki sposób wpływają na konstruowanie tożsamości przez młodzież w okresie adolescencji. Zdaniem Anny Oleszkowicz i Alicji Senejko dylematy współczesnej rzeczywistości określają wyzwania wobec ludzi, a jednym z podstawowych jest konieczność permanentnego rozwoju<sup>54</sup> w warunkach wyznaczonych przez ponowoczesność.

---

<sup>49</sup> Tamże, s. 195–196.

<sup>50</sup> A. Bańska (2002), *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 19.

<sup>51</sup> A. Brzezińska (2000), *Społeczna psychologia...*, dz. cyt., s. 197.

<sup>52</sup> Za: L. Witkowski (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf, s. 55.

<sup>53</sup> S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 6–13.

<sup>54</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 18.

Współczesna rzeczywistość podlega tendencjom globalizacyjnym<sup>55</sup>, a młodzież, żyjąc w środowisku lokalnym, doświadcza światów o charakterze globalnym, gdzie nieokreśloność i wielopłaszczyznowość permanentnych zmian dokonujących się w skali całego globu nie pozostaje bez wpływu na proces konceptualizowania się tożsamości<sup>56</sup>. Jak pisze Agnieszka Cybal-Michalska, „*Novum* w jakości procesu konstruowania tożsamości w warunkach społeczeństwa nowoczesnego ujawnia się w konieczności ciągłego poszukiwania i dookreślania siebie”<sup>57</sup>. Tak więc funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości może dostarczać młodzieży wielu wyzwań związanych z określaniem własnej tożsamości, gdyż – jak pisze Zbyszek Melosik – w tożsamość współczesnego człowieka wpisana jest podstawowa sprzeczność. Z jednej strony występuje w niej orientacja na swobodne dryfowanie po różnych sferach (pop)kultury, na przyjemność i konsumpcję, a mozaikowość i fragmentaryczność obszaru popkultury i konsumpcji może sprzyjać niejednoznaczności tożsamości oraz własnemu swobodnemu nadawaniu znaczeń, lecz z drugiej strony młody człowiek żyje w surowej rzeczywistości nakazów i zakazów, znajdując się w niewoli instytucji i biurokracji, a nieadekwatność w tej sferze grozi poważnymi konsekwencjami. W tej to rzeczywistości jednostka ma być zdyscyplinowana i konformistyczna wobec narzuconych reguł, a jej tożsamość jest diagnozowana, monitorowana, dyscyplinowana i przymuszana. Zdaniem cytowanego autora nie wywołuje to jednak w człowieku współczesnym schizofrenii, gdyż nauczył się on „przesuwać zwrotnicę” z jednej do drugiej sfery swojej tożsamości<sup>58</sup>. Anthony Giddens pisze tak:

Narracja tożsamościowa w ramach refleksyjnego projektu tożsamości jest z natury rzeczy krucha. Rezygnacja z konkretnej tożsamości może dostarczać konkretnych korzyści psychicznych, ale jest też z pewnością ciężarem. Jednostka jest zmuszona sama tworzyć i przebudowywać swoją tożsamość ze względu na zmienne doświadczenia życia codziennego i skłonność nowoczesnych instytucji do fragmentacji tożsamości jednostki<sup>59</sup>.

---

<sup>55</sup> Zob. A. Giddens (2001), *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>56</sup> Por. A. Cybal-Michalska (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie współczesnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; Z. Melosik (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wyd. Edytor; tenże, (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Impuls.

<sup>57</sup> A. Cybal-Michalska (2006), *Tożsamość młodzieży...*, dz. cyt., s. 146-147.

<sup>58</sup> Z. Melosik (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls, s. 10.

<sup>59</sup> A. Giddens (2001), *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 254.

Jednakże, jak pisze Zbyszko Melosik, człowiek współczesny może rekonstruować własną tożsamość na podstawie dostępnych źródeł kulturowych, jednak „dobierając” je do stabilnego rdzenia tożsamości. Jednym z celów działań wspierających rozwój młodzieży byłoby wobec tego dostarczanie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i stabilnej „istoty swojego ja”<sup>60</sup>.

Młodzież znajduje się w okresie przejścia, który wiąże się z niepewnością i ryzykiem. Stan ten może być wzmacniany przez świat zewnętrzny, będący „cywilizacyjnie przypisany do ryzyka”<sup>61</sup>. Środowiskiem bogatym w zasoby, ale też zagrożenia, oraz miejscem poszukiwań tożsamościowych, a także sposobów odrzucania norm i wartości oraz podejmowania ryzyka jest obecnie internet<sup>62</sup>. Współcześni adolescenti i adolescentki ze względu na to, że wychowali się z nowymi mediami i nie znają świata bez technologii cyfrowej, określane są jako „cyfrowi tubylcy” (*digital natives*)<sup>63</sup>. Wielu badaczy wyraża przekonanie, że uczestnictwo w interakcjach społecznych zapośredniczonych przez media społeczne, staje się ważnym środowiskiem socjalizacyjnym<sup>64</sup>, a doświadczenia zdobyte w cyberprzestrzeni wpływają na kształt tożsamości jednostki<sup>65</sup>.

Okres adolescencji stawia młodego człowieka w sytuacji, w której pojawiają się nowe wyzwania społeczne i oczekiwania społeczne co do podejmowania konkretnych decyzji życiowych. Te dotyczące kariery zawodowej są jednym z centralnych wyborów biograficznych<sup>66</sup>. Zdaniem Erika H. Eriksona kluczową w tym okresie może być kwestia niezdolności do obrania tożsamości zawodowej, która rozstrzyga o możliwości wejścia w „krąg odpowiedzialności, charakterystycznych dla życia dorosłych”. Powodem takiej sytuacji jest zamęt tożsamościowy (*role diffusion*), który polega na tym, że potencjalne role nie układają się w ocenie jednostki w spójny i wartościowy projekt własnej aktywności życiowej<sup>67</sup>. Takie podejście wskazuje, zdaniem Lecha Witkowskiego, jak

---

<sup>60</sup> Z. Melosik (2013), *Kultura popularna...*, dz. cyt., s. 455.

<sup>61</sup> Zob. U. Beck (2002), *Spółczesność i ryzyko. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

<sup>62</sup> Zob. więcej: B. Jankowiak (2016), *Cyberprzemoc (cyberbullying) wśród młodzieży jako zachowanie ryzykowne*, w: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>63</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer, s. 1.

<sup>64</sup> J. Pyżalski (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*. Kraków: Impuls, s. 39.

<sup>65</sup> A. Gromkowska-Melosik (2007), *Cyber-kobieta, czyli o wirtualnych symulacjach istnienia*, w: A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, s. 270.

<sup>66</sup> Zob. A. Cybal-Michalska (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.

<sup>67</sup> L. Witkowski (2000), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 54.

bardzo Erikson uznaje zależność procesów rozwoju psychospołecznego jednostki od jakości oferty społecznej – w tym przypadku potencjału tożsamości w zakresie ról i identyfikacji<sup>68</sup>. W pewnych sytuacjach społecznych, zdaniem Eriksona, ma miejsce zjawisko dążenia do tego, by „być tym wszystkim, czego społeczeństwo nie chce, czego ono życzy sobie unikać”, a „młodzi ludzie chcą być tym wszystkim, co im się kulturowo odradza”<sup>69</sup>. W koncepcji Eriksona pojawia się pojęcie tożsamości negatywnej, „tożsamości przewrotnie opartej na wszystkich identyfikacjach i rolach, które w pewnych stadiach krytycznych jej rozwoju były jej przedstawiane jako niepożądane czy niebezpieczne, choć bardzo realne”<sup>70</sup>. Jednocześnie, jak twierdzi Elżbieta Michałowska, przyczyna negatywnych zachowań młodzieży może wynikać z poczucia zawodu wobec tego, co dorośli mówili o świecie społecznym, a tym, jak rzeczywistość jest spostrzegana przez młodych. Dotyczyć to może takich zjawisk społecznych, jak bieda, cierpienie, zagrożenie ekologiczne itp. Pojawiające się niezadowolenie z panujących stosunków społecznych może zostać skanalizowane w negatywnych zachowaniach młodzieży<sup>71</sup>. W tym kontekście warto się odnieść do konstatacji R. Jessora, który uważa, że pomimo imponujących osiągnięć w ostatnich latach w rozumieniu zachowania i rozwoju młodzieży w cyklu życia, istnieją niepokojące luki w wiedzy naukowej, wynikające z tego, że ignorowano pewne grupy młodzieży, jak młodzież ubogą, mniejszości etniczne i rasowe, oraz nie uwzględniano społecznych procesów dyskryminacji mniejszości społecznych<sup>72</sup>.

Na koniec warto podkreślić, że między kontekstem wewnętrznym a zewnętrznym rozwoju zachodzi dynamiczna interakcja, a „każda jednostka ma swój własny, specyficzny tylko dla niej kontekst rozwoju. Oznacza to, że «kontekst rozwoju» jest czymś konstruowanym przez samą jednostkę w sytuacji, w której się aktualnie znajduje [...]”<sup>73</sup>.

## 1.2. Rozwój społeczny w okresie adolescencji

Podczas dojrzewania zmieniają się interakcje z rodzicami, ponieważ jednym z kluczowych zadań jest uzyskanie niezależności i budowanie własnej autonomii. Dlatego też nastolatki wiele czasu poświęcają na kontakty rówieśnicze,

---

<sup>68</sup> Tamże, s. 55.

<sup>69</sup> Tamże, s. 59.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> E. Michałowska (2010), *Między rygoryzmem a tolerancją. Młodzież wobec zjawisk patologii społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 8.

<sup>72</sup> Zob. R. Jessor (1993), *Successful Adolescent Development Among Youth in High-Risk Settings*. „American Psychologist”, vol. 48, no. 2, s. 117–126.

<sup>73</sup> A. Brzezińska (2000), *Společna psychologia...*, dz. cyt., s. 198–199.

poszukiwanie akceptacji przez kolegów i koleżanki oraz uzyskiwanie pozycji w grupie. W tym okresie wzrasta wpływ rówieśników, który dotyczy głównie sposobu spędzania wolnego czasu, wyglądu zewnętrznego i stylu bycia. Zdaniem Barbary i Philipa Newmanów wczesna adolescencja charakteryzuje się zwiększoną wrażliwością na aprobatę rówieśniczą. Autorzy ci w odniesieniu do okresu wczesnej adolescencji przyjęli jako podstawowy kryzys – identyfikację z grupą *versus* alienację, natomiast dla etapu późnej adolescencji – tożsamość *versus* dyfuzję tożsamości. Zdaniem cytowanych autorów dla młodszych adolescentów bardziej charakterystyczne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o ich relacje z grupą rówieśników, zanim odnajdą odpowiedź na pytanie na temat ich relacji z rodziną i stworzą własną tożsamość. Oznacza to, że młodzież najpierw rozwija poczucie tożsamości grupowej jako wstęp do rozwoju poczucia tożsamości indywidualnej<sup>74</sup>.

Dojrzewanie to okres rozwojowy, podczas którego młodzież jest narażona na nowe, nie zawsze bezpieczne, idee i zachowania przez zwiększone więzi z osobami i organizacjami innymi niż te, które do tej pory były najważniejsze, takimi jak rodzina pochodzenia<sup>75</sup>. Normatywny kryzys wieku młodzieńczego jest – ze względu na dużą labilność emocjonalną nastolatków – doświadczany jako trudny. Brakuje im bowiem pewnego poziomu kompetencji społecznych, by poradzić sobie z wyzwaniem. W dodatku adolescenty w poszukiwaniu niezależności dystansują się od rodziców i wypatrują wsparcia w grupie rówieśniczej<sup>76</sup>. W sytuacji, gdy trudności wydają się nastolatkom zbyt duże, poszukują wskazówek na temat możliwych rozwiązań u kolegów – i w przypadku, gdy dostępni rówieśnicy podejmują zachowania problemowe, np. agresywne, przestępcze czy używają środków psychoaktywnych – naśladowują ten sposób zachowania<sup>77</sup>.

Zdaniem Marioli Bardziejewskiej dla większości nastolatków rozwój związków z rówieśnikami postępuje od grup jedнопłciowych, poprzez towarzystwo mieszane, na parach seksualnych skończywszy. Nieco inaczej może przebiegać ten proces dla młodzieży homoseksualnej, dla której dorastanie oraz relacje rówieśnicze tego okresu niosą kolejne wyzwanie związane z akceptacją indywidualną oraz społeczną własnej seksualności i tożsamości<sup>78</sup>. Cytowana autorka podkreśla znaczenie w tym okresie związków opartych na

<sup>74</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt., s. 320.

<sup>75</sup> Z. Sloboda (2015), *Vulnerability and Risks: Implications for Understanding Etiology and Drug Use Prevention*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. American Psychological Association, s. 90–91.

<sup>76</sup> T. J. Wach (2014), *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Warszawa: Difin, s. 173.

<sup>77</sup> Tamże, s. 176–185.

<sup>78</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 359–362.

przyjaźni, które to poprzez wspólnotę doświadczeń uczą współpracy, troski o drugą osobę, życzliwości i lojalności<sup>79</sup>.

Na ten okres życia przypadają zazwyczaj również pierwsza miłość oraz pierwsze doświadczenia seksualne<sup>80</sup>. Młodzi ludzie próbują ustalić w tym czasie właściwe relacje z otoczeniem także w obszarze relacji seksualnych. Podejmują więc nowe zachowania seksualne, a także angażują się w relacje intymne. Nastolatki oddają się coraz bardziej dojrzałym formom aktywności seksualnej od masturbacji, poprzez petting, do inicjacji seksualnej<sup>81</sup>. Efektem końcowym tego etapu ma być stworzenie przez młodego człowieka intymnego związku łączącego uczuciowość i seksualność<sup>82</sup>. Nie jest to łatwym zadaniem szczególnie ze względu na wyraźną dezintegrację seksualną okresu dorastania, czyli rozdźwięk między uczuciowością, podnieceniem i pożądaniem<sup>83</sup>. Dlatego też związki miłosne nastolatków nazywane są związkami pre-intymnymi

ze względu na niedojrzałość tożsamości, jej struktury i granic, co decyduje o jakości i trwałości tych związków. Ich główną funkcją jest kształtowanie się gotowości do wchodzenia w bliskie związki w okresie dorosłości oraz wspomaganie procesu formowania się tożsamości poprzez uzyskiwane w relacjach miłosnych informacje zwrotne na temat jakości tożsamości obojga partnerów<sup>84</sup>.

Autonomia psychologiczna, która jest jednym z najważniejszych osiągnięć tego okresu, obejmuje emocjonalną niezależność od rodziców, behawioralną autonomię w zakresie samodzielnego funkcjonowania, a także autonomię poznawczą obejmującą zaufanie do siebie w podejmowaniu decyzji<sup>85</sup>. Autonomię psychologiczną najlepiej osiągnąć – zamiast odrzucenia rodziców – poprzez utrzymanie z nimi pozytywnych relacji, które powinny ulegać

---

<sup>79</sup> Tamże, s. 362.

<sup>80</sup> I. Obuchowska (2005), *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 163–202.

<sup>81</sup> Zob. M. Beisert (2001), *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, w: J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*. Poznań: „Bonami” Wydawnictwo – Drukarnia; teźże, (2004), *Trud dorastania seksualnego*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke.

<sup>82</sup> B. Jankowiak, A. Gulczyńska (2014), *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr (1) 5, s. 172.

<sup>83</sup> Zob. więcej: O. F. Kernberg (1998), *Związki miłosne*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

<sup>84</sup> K. Piotrowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (2014), *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 26.

<sup>85</sup> Zob. W. A. Collins, T. Gleason, A. Sesma (1995), *Internalization, Autonomy, and Relationships: Development during Adolescence*, w: J. E. Grusec, L. Kuczynski (red.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*. New York: Wiley, s. 78–99.

przekształceniom<sup>86</sup>. Mimo że młody człowiek spędza z rówieśnikami ponad połowę wolnego czasu, a z rodzicami tylko około pięć procent, to jednak nadal matka i ojciec pełnią w jego życiu bardzo ważną funkcję<sup>87</sup>. Wbrew ogólnym przekonaniom, okres adolescencji nie musi być czasem wstrząsów i konfliktów w relacji rodzic – dziecko. Nastolatki i ich rodzice wspólnie tworzą relacje rodzinne poprzez dialektyczny proces negocjacji i zmian. Na początku okresu dojrzewania obserwuje się wzrost trudności między rodzicami a młodzieżą, lecz są to zazwyczaj sprzeczki, które dotyczą niegroźnych spraw, np. obowiązków domowych i szkolnych, zmian w wyglądzie<sup>88</sup>. Zdaniem M. Bardziejewskiej konflikty spełniają ważną rolę w procesie indywiduacji i separacji od rodziców – są więc zdrowe i pożyteczne. Peter Blos rozwijający psychoanalityczny sposób rozumienia zmian okresu adolescencji rozumie ten okres jako proces powtórnej indywiduacji, gdzie pierwszy taki proces został zakończony w trzecim roku życia wraz z uzyskaniem stałości obiektu. Młody człowiek musi porzucić rodzinne zależności, rozluźnić infantylnie więzi z obiektem, po to by stać się członkiem ogólnej społeczności. Jak pisze Blos, zmiany w obiektywnym libido wywołują zmiany w ego, które z kolei wywołują proces tracenia i pozyskiwania obiektów („odpychania” i „przytrzymywania”) nie tylko z większą pilnością, ale i z szerszym zakresem adaptacyjnym. Taka cyrkularna odpowiedź normalnie ulega pomniejszeniu w adolescencji z takim rezultatem, że ego uzyskuje swoją odrębność i ostateczną organizację<sup>89</sup>. Jednakże mimo zwiększonego dystansu oraz czasowego wzrostu napięć w rodzinie, emocjonalne przywiązanie nastolatka do rodziców pozostaje silne, zwłaszcza w rodzinach, w których wcześniej istniały silne więzi<sup>90</sup>. Gary W. Peterson i Kevin Ray Bush podkreślają, że pomimo wzrostu znaczenia w tym okresie czynników społecznych spoza rodziny, to nadal ma ona silny wpływ na rozwój młodzieży<sup>91</sup>.

W drugiej fazie adolescencji, czyli w wieku młodzieńczym, rozbudowują się związki interpersonalne młodzieży, rozwija się jej życie erotyczne, a stosu-

---

<sup>86</sup> Zob. L. T. Steinberg (1990), *Interdependence in the Family: Autonomy, Conflict, and Harmony in the Parent-Adolescent Relationship*, w: S. S. Feldman, G. L. Elliott (red.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, s. 255-276.

<sup>87</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 363.

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> Zob. więcej: P. Blos (1967), *The Second Individuation Process of Adolescence*. „Psychoanalytic Study of the Child”, nr 22, s. 162-186.

<sup>90</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 363.

<sup>91</sup> G. W. Peterson, K. R. Bush (2015), *Families and Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New York: Springer Science + Business Media, s. 45.



nek do osób dorosłych staje się na ogół dużo bardziej pozytywny<sup>92</sup>. Zdaniem Newmanów drugi etap adolescencji, który zaczyna się około 18 roku życia i trwa trzy lub cztery lata, charakteryzuje się zdobyciem autonomii od rodziny i rozwojem poczucia własnej tożsamości<sup>93</sup>. Zdaniem B. Ziólkowskiej jedną z kategorii zadań rozwojowych adolescencji jest przygotowanie do życia społecznego, publicznego i posługiwanie się dojrzałym systemem wartości oraz norm etycznych. Według cytowanej autorki zagrożeniem wynikającym z kryzysu autorytetów są takie inspiracje dla nastolatków, jak guru sekt, liderzy lokalnych grup przestępczych itp.<sup>94</sup>

Rozwój społeczny polega więc na kolejnych przekształceniach relacji społecznych, uzyskiwaniu niezależności od rodziców, kształtowaniu relacji rówieśniczych, w tym także relacji seksualnych, oraz budowaniu własnej satysfakcjonującej pozycji wśród społeczeństwa.

### 1.3. Rozwój psychiczny w okresie adolescencji

W okresie dorastania intensywne zmiany zachodzą w sferze emocji, gdyż zwiększa się pobudzenie emocjonalne oraz chwiejność emocji i czynności poznawczych. Zgodnie z koncepcją Jeana Piageta dorastający przechodzą ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych, które charakteryzuje się rozwojem logicznego i abstrakcyjnego myślenia oraz rozumowania moralnego (co opisał Lawrence Kohlberg)<sup>95</sup>. Jak podkreślają Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko, kształtowanie światopoglądu młodzieży jest uwarunkowane z jednej strony rozwojem poznawczym i emocjonalnym, a z drugiej moralnym. Do najważniejszych procesów należy rozwój myślenia abstrakcyjnego oraz kształtowania się uczuć wyższych opartych na złożonych schematach poznawczych, a więc uczuć moralnych, estetycznych, religijnych, patriotycznych, społecznych itp. W konsekwencji dokonujących się zmian pojawiają się warunki do świadomego budowania koncepcji świata i relacji, w jakie z nim wchodzi jednostka, a także do stopniowego przechodzenia od emocjonalnej do intelektualnej interpretacji świata<sup>96</sup>. Adolescenci i adolescentki stają się zdolni do tworzenia intencjonalnego projektu własnego życia, który opierać się powinien na podmiotowości. Człowiek przekształca się w podmiot, niezależny byt w momencie, gdy zaczyna

<sup>92</sup> I. Obuchowska (2005), *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 163–202.

<sup>93</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt., s. 320.

<sup>94</sup> B. Ziólkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 382.

<sup>95</sup> I. Obuchowska (2005), *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 163–202.

<sup>96</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania...*, dz. cyt., s. 231.

posługiwać się myśleniem abstrakcyjnym, kiedy doświadcza potrzeby dystansu psychicznego i potrzeby sensu życia, kiedy jest w stanie świadomie oddzielać „ja” podmiotowe od przedmiotowego<sup>97</sup>. Kazimierz Obuchowski wymienia następujące warunki podmiotowości: dysponowanie wiedzą o sobie, wytyczanie na jej podstawie zadań, dobieranie do nich metod, czynienie doboru inteligentnie. Poza tym niezbędne są: intencjonalna autonomia „do”, twórcza interpretacja pragnień, generowanie osobistego modelu świata i projektowanie siebie<sup>98</sup>. Jest to możliwe dzięki takim osiągnięciom rozwojowym, jak myślenie abstrakcyjne oraz operacje relatywistyczne. Te ostatnie umożliwiają jednostce taki rodzaj plastyczności zachowania, który uwzględnia zarówno kontekst sytuacyjny, jak i dynamikę powiązań między różnorodnymi, często sprzecznymi lub równoważnymi możliwościami wyboru<sup>99</sup>.

W okresie dorastania szczególnego znaczenia nabiera krystalizowanie się tożsamości, co wykazał Erik H. Erikson. Autor ten wprowadził pojęcie „tożsamości” jako centralnego problemu tego okresu<sup>100</sup>. Według jego koncepcji rozwoju, na okres dorastania przypada kryzys tożsamości. Aby rozwiązać kryzys między tożsamością a niepewnością roli, w celu osiągnięcia nowej dojrzałej tożsamości seksualnej i zawodowej, jednostka musi ponownie rozważyć tę, którą ma, a także rolę, którą przyjdzie jej podjąć w przyszłości<sup>101</sup>. Tak więc, młody człowiek musi scalić dotychczasową wiedzę o sobie zawartą w odgrywanych przez niego rolach (syna lub córki, ucznia, przyjaciela itp.) i uzyskać integrację swojej przeszłości z teraźniejszością i koncepcją przyszłości. Zdaniem Eriksona niektórzy dorastający unikają przechodzenia przez trudny proces poszukiwań własnej tożsamości, przyjmując gotowe wzory tożsamości ukształtowane przez zbiorowość, np. grupę rówieśniczą. U innych w niekorzystnych warunkach wychowawczych wytwarza się opozycja w stosunku do przypisanych im ról, prowadząca do poczucia depersonalizacji i alienacji, przeżywanych jako wewnętrzna dezorganizacja i pustka (tzw. tożsamość negatywna). Niektóre przestępcze zachowania młodzieży Erikson interpretuje przez mechanizm tożsamości negatywnej<sup>102</sup>. Sam status tożsamości negatywnej może być także traktowany jako przejaw próby wyzwolenia się spod wpływów społecznych i zaznaczenia własnej autonomii

---

<sup>97</sup> K. Obuchowski (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań, s. 326–327.

<sup>98</sup> K. Obuchowski (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz; por. A. Błachnio (2006), *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 23–24.

<sup>99</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania...*, dz. cyt., s. 106–109.

<sup>100</sup> Zob. E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

<sup>101</sup> Zob. H. Bee (2004), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 365–367.

<sup>102</sup> I. Obuchowska (2005), *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 184–185.

przez młodzież. Erikson stwierdza, że „tożsamość negatywna to konieczne dopełnienie każdej tożsamości pozytywnej”<sup>103</sup>, oraz że „kształtowanie się tożsamości wiąże się z nieustannym konfliktem z silnymi elementami tożsamości negatywnej”<sup>104</sup>. Szymon Hejmanowski dostrzega możliwości rozwojowe tkwiące w przyjęciu tożsamości negatywnej przez młodego człowieka, o ile nie stanowi ona trwałego rozwiązania, a jest jedynie przejściowym etapem na drodze ku dojrzałej tożsamości psychospołecznej. Najważniejsze korzyści wiążące się z tego typu wyborem to przewyciężenie rozproszenia, które pozwala odzyskać poczucie spójności i sprzyja większej aktywności w działaniu. Poczucie bycia złym i społecznie napiętnowanym czy wręcz odrzuconym przez ogół społeczności, jest paradoksalnie bardziej komfortowe niż całkowita dezorientacja co do tego, kim się jest lub poczucie bycia kimś miernym. Kolejną korzyść to zyskiwanie autonomii względem rodziców czy szkoły, co gwarantuje większą niezależność w podejmowaniu decyzji. Tożsamość negatywna przyczynia się także do kształtowania się gotowości do obdarzania akceptacją i kontaktowania się z osobami odmiennymi, również z tymi uważanymi powszechnie za „złe”, a także zyskiwania dojrzałego stosunku do norm obyczajowych i prawnych, dzięki możliwości odniesienia się do nich z pewną dozą dystansu<sup>105</sup>.

Wśród kontynuatorów pracy Erika H. Eriksona największą popularność zyskała opracowana przez Jamesa Marcie teoria statusów tożsamości<sup>106</sup>. Marcia wdrożył teorię Eriksona do badań empirycznych<sup>107</sup>. Autor ten uznał eksplorację (zwaną też kryzysem) i zaangażowanie za dwa podstawowe wymiary istotne dla zdefiniowania statusu jednostki w odniesieniu do osiągnięcia tożsamości<sup>108</sup>. Mechanizm formowania się określonego statusu tożsamości zakłada po pierwsze eksplorację społecznego i fizycznego otoczenia poprzez próby podejmowania różnorodnych ról społecznych, eksperymentowanie z dostępnymi stylami życia, badanie granic swoich

---

<sup>103</sup> E. Erikson (1975), s. 76, cyt. za: L. Witkowski (2015), *Versus*, Kraków: Impuls, s. 205.

<sup>104</sup> E. Erikson (1968a), s. 61, cyt. za: L. Witkowski (2015), *Versus*, dz. cyt., s. 205.

<sup>105</sup> Sz. Hejmanowski (2004), *Okres dorastania – zagrożenia rozwoju*. „Remedium”, 1 (131), s. 4–5.

<sup>106</sup> J. E. Marcia (1966), *Development and Validation of Ego – Identity Status*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 3 (5), 5, s. 551–558.

<sup>107</sup> A. M. Berman, S. J. Schwartz, W. M. Kurtines, S. L. Berman (2001), *The Process of Exploration in Identity Formation: the Role of Style and Competence*. „Journal of Adolescence”, 24, s. 513–528.

<sup>108</sup> Zob. S. Schwartz (2001), *The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: a Review and Integration*. „Identity: An International Journal of Theory and Research”, 1 (1), s. 7–58; A. I. Brzezińska, K. Piotrowski (2009), *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. „Studia Psychologiczne”, 47 (3), s. 93–109.

i innych ludzi. Po drugie, istotne jest podejmowanie decyzji, dokonywanie wyboru i przyjmowanie na siebie związanych z tym zobowiązań w zakresie określonych w procesie eksploracji obszarów oraz angażowania się w ich realizację. Wychodząc od założenia o istotnej roli eksploracji i zobowiązania w procesie osiągnięcia statusu tożsamości, Marcia uznał, że kryzys okresu adolescencji może się zakończyć przyjęciem przez młodego człowieka jednego z czterech statusów tożsamości: tożsamości osiągniętej, przejętej (nadanej), rozproszonej bądź moratoryjnej, co uwarunkowane jest występowaniem bądź niewystępowaniem obu procesów. „Kryzys” jest więc momentem świadomego podejmowania decyzji (poszukiwania alternatyw), a „zobowiązanie” badacz definiuje jako osobiste zaangażowanie w jakieś zajęcie lub system przekonań (wybór ścieżki działania). Jednostka może w pewnym momencie zakończyć etap poszukiwania alternatyw i podjąć decyzję co do swoich dalszych działań – tzn. „wyjść z kryzysu” lub „pozostać w kryzysie”, kiedy jej działania o charakterze eksploracyjnym czy orientacyjnym są mało spójne, chaotyczne i nie prowadzą do żadnej dalszej konkluzji dotyczącej linii postępowania. Natomiast przy podejmowaniu zobowiązania istotne jest świadome zainwestowanie energii w określony obszar praktyczny (np. praca) lub mentalny (wybór określonego światopoglądu). Biorąc pod uwagę obecność tych procesów lub ich brak, Marcia wyróżnił tzw. statusy tożsamości (tab. 1). W procesie osiągnięcia statusu tożsamości wyodrębniono dwa kroki: 1) eksplorację – co oznacza aktywne poszukiwanie, eksperymentowanie, próbowanie, sprawdzanie, testowanie siebie, swoich możliwości oraz relacji łączących jednostkę z innymi ludźmi, 2) podjęcie zobowiązania – co oznacza podjęcie w wyniku eksploracji na pierwszym etapie decyzji i przyjęcie na siebie odpowiedzialności za jej konsekwencje bliższe i dalsze<sup>109</sup>.

Rozważania dotyczące tożsamości indywidualnej w nurcie tradycji Eriksonowskiej podjął także twórca modelu stylów tożsamości – Michael Berzonsky. Ujął on tożsamość w kategoriach struktury (konstrukty i schematy tworzące podstawę procesów decyzyjnych) oraz procesu, który ukierunkowuje i kontroluje zasoby do radzenia sobie z wyzwaniami. Natomiast model procesów tożsamościowych W. Meeusa i model K. Luyckksa odnoszą się do procesu eksploracji, która rozumiana jest nie tylko jako eksploracja wielu obszarów (eksploracja wszerej), ale także jako sprawdzanie wiarygodności już podjętego zobowiązania przez eksplorację w głąb<sup>110</sup>.

---

<sup>109</sup> A. Brzezińska (2000), *Spółeczna psychologia...*, dz. cyt., s. 242–246.

<sup>110</sup> Zob. więcej: A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania...*, dz. cyt., s. 145–153.

TABELA 1. Cztery statusy tożsamości według Jamesa E. Marcii

Status tożsamości (obecność „kryzysu” i „zobowiązania”)	Charakterystyka funkcjonowania jednostki
Osiągnięcie tożsamości ( <i>identity achievement</i> ) (kryzys obecny, zobowiązanie obecne)	Jednostka najpierw dokonuje eksploracji siebie, rozpoznania właściwości i możliwości działania w otaczającym ją środowisku i eksploracji własnego umiejscowienia w otoczeniu, a następnie w wyniku wielokrotnych prób podejmowania różnych działań sama decyduje o dalszym postępowaniu i kierunku drogi życiowej
Nadanie tożsamości ( <i>foreclosed identity</i> ) (kryzys nieobecny, zobowiązanie obecne)	Jednostka nie podejmuje eksploracji albo na skutek braku okazji, albo aktywnych działań otoczenia, hamujących jej próby samodzielnych działań. Występują też silne naciski na podjęcie zobowiązania w jakiejś dziedzinie, wywierane przez otoczenie, np. wybór określonej szkoły. Sprzyja to kształtowaniu tożsamości lustrzanej, przybranej, nadanej czy przyjętej od innych, ze względu na małą aktywność jednostki. Występuje silna identyfikacja z autorytetami
Rozproszenie tożsamości ( <i>diffused identity, identity confusion</i> ) (kryzys obecny lub nieobecny, zobowiązanie nieobecne)	Jednostka nie ma okazji do eksploracji i naciski z otoczenia nie są na tyle silne, by musiała podjąć decyzję, zobowiązanie i odpowiedzialność za swe losy. Nie potrafi planować swojego życia, nie jest zdolna do samodzielnych wyborów i zaangażowania w wybraną działalność życiową. Kieruje się chwilową satysfakcją i własnymi korzyściami. Nie wie, kim jest i kim chce być
Moratorium ( <i>moratorium identity</i> ) (trwanie w kryzysie, zobowiązanie obecne, ale niejednoznaczne)	Jednostka dokonuje eksploracji przez długi czas, nie czuje się gotowa do podejmowania decyzji, zaangażowania się z pełnym poczuciem odpowiedzialności w jakiś obszar aktywności. Często dlatego, że otoczenie w wystarczającym stopniu zaspokaja jej potrzeby bez jej aktywnego udziału. Jednostka dostrzega wiele alternatyw drogi życiowej, ale nie potrafi w sposób zdecydowany dokonać wyboru. Doświadcza kryzysu tożsamości, ale nie znajduje na razie odpowiedzi na pytania „kim jestem?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 242–246.

Kształtowanie się tożsamości osobowej zgodnie z koncepcją Eriksona jest istotne w całym cyklu życia jednostki, lecz w okresie dorastania jego znaczenie jest dominujące w rozwoju<sup>111</sup>. Według S. Bonino, E. Cattelino i S. Ciaira-

<sup>111</sup> Za: L. Witkowski (2000), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 47.

no zdolność do osiągnięcia tożsamości jest uznawana za charakterystyczną dla osób dorosłych, dlatego też dorastanie można uznać za zakończone, gdy funkcja ta zostanie nabyta co najmniej dostatecznie<sup>112</sup>. Dziś wielu badaczy podkreśla jednak, że rozwój tożsamości występuje od początku do końca życia człowieka, i że dlatego powinniśmy mówić raczej o konstruowaniu, niż zdobyciu tożsamości w dojrzewaniu<sup>113</sup>. Obecnie podważa się więc założenie o stałości ukształtowanej w adolescencji tożsamości<sup>114</sup>. Zdaniem A. Brzezińskiej i K. Piotrowskiego „tożsamość na żadnym etapie życia nie jest czymś ustalonym, podlega zmianom, jest przebudowywana, modyfikowana, może się rozpaść, np. pod wpływem wydarzeń krytycznych czy traumatycznych, aby zostać następnie ukształtowana czy zintegrowana na nowym poziomie”<sup>115</sup>. Narasta także świadomość, która opiera się na dowodach empirycznych, że dla większości nastolatków rozwój tożsamości nie jest zaangażowany w szczególnie konfliktowe sytuacje, a po prostu jest czasem różnorodnych eksploracji o różnej długości powiązanych z innymi obszarami, które mogą być rozwiązane (albo i nie) przez konstrukcję różnych aspektów istotnych dla tożsamości osoby. Tożsamość nie jest już określana jako jedna konstrukcja, ale jako dynamiczny, złożony i niekoniecznie jednolity system, który jest ciągle reorganizowany przez jednostkę<sup>116</sup>. Zdaniem A. Brzezińskiej i K. Piotrowskiego obecnie

coraz wyraźniej zaznacza się nacisk na indywidualizm i samodzielne kreowanie własnej ścieżki rozwoju, a tym samym zmniejsza się otrzymywane wsparcie w tym zakresie, coraz mniejszą rolę odgrywają społeczne czy moralne autorytety. Zmiany te nie pozostają bez wpływu na kształtowanie się tożsamości jednostki, która musi radzić sobie w coraz bardziej złożonej rzeczywistości, jednocześnie „wybierając” z niej elementy istotne dla formowania własnej przyszłości<sup>117</sup>.

W tym miejscu warto zastanowić się, jakie znaczenie mogą mieć opisywane przez Eriksona wyzwania dotyczące kształtowania się tożsamości dla sposobów adaptacji nastolatków. Pewne zachowania młodzieży łamiące normy społeczne mogą być dość powszechnym sposobem na uzyskanie niezależności od rodziców, w dalszej kolejności przyczyniając się do budowania własnej niezależnej tożsamości. Podobnie jest z naśladowaniem zachowań

---

<sup>112</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>113</sup> Tamże.

<sup>114</sup> A. I. Brzezińska, K. Piotrowski (2009), *Diagnoza statusów...*, dz. cyt., s. 93–109; A. I. Brzezińska, K. Piotrowski (2010), *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków*. „Czasopismo Psychologiczne”, t. 16, nr 2, s. 265–274.

<sup>115</sup> A. I. Brzezińska, K. Piotrowski (2009), *Diagnoza statusów...*, dz. cyt., s. 93–109.

<sup>116</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>117</sup> A. I. Brzezińska, K. Piotrowski (2009), *Diagnoza statusów...*, dz. cyt., s. 93–109.

grupy rówieśniczej – nawet jeśli są to zachowania antyzdrowotne lub łamiące normy społeczne, mogą pełnić funkcję poszukiwania nowych wzorców identyfikacji oraz eksperymentowania z własną tożsamością, co w konsekwencji przyczyni się do odnalezienia odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Zachowania ryzykowne mogą więc pełnić funkcję rozwojową, nawet jeśli w danym momencie są niebezpieczne dla młodego człowieka. Są one podejmowane przez adolescenta, gdy brakuje mu innych, bardziej społecznie akceptowanych sposobów na radzenie sobie z wyzwaniami rozwojowymi. Zagrożeniem jest także to, że owe zachowania mogą się utrwalić jako jedyne dostępne rozwiązania adaptacyjne<sup>118</sup>.

#### **1.4. Wybrane konteksty teoretyczne rozumienia zachowań ryzykownych młodzieży**

Młodzi ludzie podczas rozwoju, przechodząc od okresu dzieciństwa do dorosłości, podejmują szereg różnych zachowań, będących ich sposobami na adaptację zarówno do wyzwań zewnętrznych, jak i własnych zmian biologicznych. Sposób opisu zachowań młodzieży w literaturze naukowej przeszedł w ostatnich latach znaczącą transformację: od opisu sposobu zachowania nastolatków jako „szalonych ryzykantów”, do spostrzegania ich jako aktywnych jednostek podejmujących określone decyzje w konkretnym kontekście własnego życia, posiadających zasoby pozwalające na przezwyciężanie napotykanym wyzwań; od opisu zachowań nastolatków jako patologicznych, łamiących normy społeczne, niosących za sobą poważne konsekwencje osobiste i społeczne – do rozumienia tych zachowań jako mających na celu radzenie sobie z wyzwaniami rozwojowymi i środowiskowymi.

Konceptualizacja wyborów adaptacyjnych młodzieży prezentowana w ich aktywności behawioralnej przedstawiana jest w wielu teoriach naukowych odnoszących się do różnych dziedzin naukowych, a zainteresowanie badaczy dotyczy zarówno zachowań normatywnych z punktu widzenia rozwoju, jak i nienormatywnych. W końcu najnowsze koncepcje z obszaru teorii *resilience* odnoszą się do kwestii potęgowania zasobów jednostkowych oraz podejmowania zachowań zmierzających do samorozwoju, także w obliczu niesprzyjających okoliczności życiowych. Nie sposób opisać wszystkich aspektów zachowań młodzieży w normie i patologii – postanowiłam więc odnieść się do ogólnych tendencji, które są ważne dla rozważań tej pracy, ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia zachowań ryzykownych.

---

<sup>118</sup> Por. B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 384–386.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji i teorii odnoszących się do niepożądanych zachowań młodzieży<sup>119</sup>. Najczęściej dotyczą one dwóch obszarów naukowej eksploracji: resocjalizacji oraz pomocy psychologicznej (zazwyczaj w obszarze psychoterapii i psychiatrii). Teorie te odnoszą się do etiologii, charakterystyki (oraz adekwatnych oddziaływań pomocowych i terapeutycznych) różnorodnych problemów adolescentów i adolescentek. W resocjalizacji najczęściej stosowanym terminem opisującym trudne zachowanie młodzieży, mogące prowadzić do konfliktów z prawem, jest „niedostosowanie społeczne”; w psychiatrii i psychologii klinicznej w odniesieniu do powszechnych zaburzeń funkcjonowania dzieci i młodzieży używa się pojęcia „zaburzeń zachowania”. Najczęstszymi wskaźnikami niedostosowania społecznego młodzieży są zachowania antagonistyczno-destruktywne, będące wyrazem konfliktu jednostki ze społeczeństwem. Zazwyczaj opisywane objawy to negatywne i nieadekwatne reakcje na wymagania i nakazy zawarte w przypisywanych jej rolach społecznych, nadużywanie środków psychoaktywnych, agresja antyspołeczna, ucieczki z domu i inne<sup>120</sup>. Koncepcja zaburzeń zachowania odnosi się natomiast do typologii T. M. Achenbacha, która nawiązuje do klasyfikacji DSM. W typologii tej wyróżniono zachowania internalizacyjne i eksternalizacyjne. Pierwsze z nich (internalizacyjne) to zachowania nadmiernie kontrolowane (*overcontrolled*). Nadmierne poczucie kontroli prowadzi do głębokiej internalizacji wszelkich norm społecznych, której następstwem są wycofanie, lęk oraz depresja. Młodzi ludzie przejawiający takie zachowania bojaźliwie przestrzegają wszelkich zakazów, raczej są ofiarami, podlegają marginalizacji i odrzuceniu przez rówieśników. Druga wyróżniona kategoria to zachowania eksternalizacyjne – zachowania słabo kontrolowane (*externalizing-undercontrolled*), „rzutowane na zewnątrz” – to zachowania agresywne, buntownicze, impulsywne. Rozładowanie napięcia poprzez impulsywne działania powoduje szybkie obniżenie napięcia i w konsekwencji utrwała się, co przyczynia się do braku internalizacji norm społecznych, standardów i zakazów. Istnieją także przypadki mieszane spełniające częściowo kryteria jednego i drugiego typu<sup>121</sup>.

Zaburzenia zachowania jako rozpoznanie psychiatryczne obecne są we współczesnych klasyfikacjach diagnostycznych ICD-10, jak i DSM – V<sup>122</sup>. Zgodnie z klasyfikacją DSM *American Psychiatric Association* zaburzenia za-

---

<sup>119</sup> Zob. więcej: B. Urban, J. M. Stanik (2008), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>120</sup> L. Pytka (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 84–85.

<sup>121</sup> B. Urban, J. M. Stanik (2008), *Resocjalizacja...*, dz. cyt., s. 155–156.

<sup>122</sup> Zob. więcej: A. Kołakowski (2014), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP, s. 15–64.



chowania (*conduct disorder*) to jedna z wyróżnionych kategorii diagnostycznych<sup>123</sup>. Jest ona najczęściej powiązana z przestępczością i przemocą wśród młodzieży. Zaburzenia zachowania charakteryzują się naruszeniem zasad społecznych i praw innych osób, w tym szkód dla ludzi i mienia<sup>124</sup>. Na podstawie *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5<sup>th</sup> Ed.* (DSM - V), zaburzenia zachowania (*conduct disorder*) rozpoznaje się, gdy młodzież wykazuje przewlekły wzór problemowych zachowań, które dotyczą naruszenia podstawowych praw innych i/lub naruszenia odpowiednich do wieku norm społecznych. Zachowania te zawierają: agresję (np. zastraszanie, groźby, bójki, fizyczne okrucieństwo wobec innych ludzi i zwierząt), destrukcyjne zachowanie (np. wandalizm, podpalenia), działalność antyspołeczną (np. kłamstwa, oszustwa, kradzieże), łamanie zasad (np. ucieczki z domu, wagary). Aby dziecko lub nastolatek otrzymało tę diagnozę, musi wykazywać uporczywe naruszenie praw innych osób lub zasad społecznych i norm co najmniej przez sześć miesięcy<sup>125</sup>. Według klasyfikacji ICD-10 zaburzenia opozycyjno-buntownicze opisywane są jako jeden z podtypów zaburzeń zachowania polegający na opozycyjnym przeciwstawianiu się. Poważne zaburzenia zachowania zostały w tej klasyfikacji dodatkowo podzielone na kilka podtypów: a) z prawidłowym procesem socjalizacji, b) z nieprawidłowym procesem socjalizacji, c) ograniczone do środowiska rodzinnego, d) inaczej określone<sup>126</sup>. Dane szacunkowe wskazują, że od 4 do 10% wszystkich dzieci wykazuje objawy na tyle poważne, aby mogły uzyskać diagnozę *conduct disorder*, w tym od 6 do 16% chłopców i od 2 do 9% dziewcząt<sup>127</sup>.

Na szczęście nie zawsze podejmowanie nawet niezwykle widowiskowych zachowań buntowniczych i niebezpiecznych prowadzi do konfliktu z prawem lub też stanowi o rozpoznaniu psychiatrycznym. Niniejsza praca odnosi się do pojęcia „zachowania ryzykowne”, a więc do takiej kategorii zachowań, które mogą być ryzykiem dla młodego człowieka, ale też stanowić szansę realizacji ważnych celów podczas rozwoju. W latach 90. R. Jessor poszerzył

---

<sup>123</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York, s. 149–181.

<sup>124</sup> Zob. D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 415–438.

<sup>125</sup> K. L. Bierman, T. R. Sasser (2014), *Conduct Disorder*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer, s. 467.

<sup>126</sup> Zob. więcej: A. Kołakowski (2014), *Diagnoza zaburzeń zachowania*, w: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP, s. 152–193; tenże, (2005), *Zaburzenia zachowania*, w: T. Wolańczyk, J. Komender (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, s. 238–259.

<sup>127</sup> Offord, Boyle, Racine, 1991, za: K. L. Bierman, T. R. Sasser (2014), *Conduct Disorder*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer, s. 467.

i uzupełnił swoje rozważania nad zachowaniami problemowymi i wskazał na kilka ważnych aspektów oceny zachowań podejmowanych przez młodych ludzi. Autor ten zakwestionował zasadność oceny podejmowanych przez młodzież zachowań tylko i wyłącznie w kontekście ich negatywnych skutków dla zdrowia jednostki i funkcjonowania społecznego. Jego zdaniem znaczące badania wykazały, że ryzykowne zachowania młodzieży są funkcjonalne, instrumentalne, celowe, i że cele te są często centralne w normalnym rozwoju młodzieży. Palenie, picie, używanie narkotyków, ryzykowna jazda lub wczesna aktywność seksualna, mimo że są zagrożeniem dla zdrowia młodego człowieka, mogą być pomocne w uzyskaniu akceptacji rówieśników oraz ich szacunku, w tworzeniu niezależności od rodziców, w odrzuceniu norm i wartości konwencjonalnych autorytetów, w pokonywaniu lęku, frustracji wobec przewidywanych porażek. Zachowania te służą także afirmacji dojrzałości i uhonorowaniu przejścia ze statusu dziecka do dorosłego. Zdaniem Jessora „nie ma nic przewrotnego, nieracjonalnego lub psychopatologicznego w takich celach”<sup>128</sup>. Przeciwnie, są one charakterystyczne dla rozwoju psychospołecznego, a ich znaczenie pomaga wyjaśnić, dlaczego zachowania ryzykowne, które służą takim funkcjom, są tak trudne do zmiany – szczególnie w przypadku porażek w korzystaniu z zasobów w kształtowaniu alternatywnych zachowań, które mogą sprzyjać tym samym celom, ale mniej narażają zdrowie i życie młodzieży na szwank<sup>129</sup>.

Warto w tym miejscu podkreślić, że literatura przedmiotu o ryzykownych zachowaniach młodzieży ujmuje je w przynajmniej kilku uzupełniających się kontekstach: 1) podejmując tematykę zachowań stanowiących problem dla społeczeństwa, łamiących normy społeczne<sup>130</sup>; 2) w analizach uwarunkowań i stanu zdrowia młodzieży<sup>131</sup>; 3) w kontekście poszukiwania ryzyka jako pewnej predyspozycji temperamentalnej (*sensation seeking*<sup>132</sup>) mającej znaczenie np. w podejmowaniu ryzykownej jazdy samochodem<sup>133</sup>; 4) w kontekście rozwoju indywidualnego młodzieży<sup>134</sup>. Podkreślę raz jeszcze, że ostatnie z wymienionych podejść jest dla tej pracy szczególnie istotne. Należy jednak zaakcentować, że wymienione perspektywy nie są rozdzielne, a uzupełniają się.

---

<sup>128</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 598.

<sup>129</sup> Tamże.

<sup>130</sup> Zob. np.: R. Jessor, J. Van Den Bos, J. Vanderryn, F. M. Costa, M. S. Turbin (1995), *Protective Factors in Adolescent Problem Behavior: Moderator Effects and Developmental Change*. „*Developmental Psychology*”, 31, s. 923–933.

<sup>131</sup> Zob. np.: B. Woynarowska, A. Oblacińska (2014), *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*. „*Studia BAS*”, nr 2 (38), s. 41–64.

<sup>132</sup> M. Zuckerman (1971), *Dimensions of Sensation Seeking*. „*Journal of Consulting and Clinical Psychology*”, 36, s. 45–52.

<sup>133</sup> Zob. np. S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt.

<sup>134</sup> Tamże.

Kwestia znaczenia rozwojowego podejmowanych działań odnosi się także do pozostałych wyszczególnionych obszarów teoretycznych.

Pierwszy z wymienionych sposobów rozumienia zachowań młodzieży dotyczy zachowań problemowych. Zachowania te są definiowane społecznie jako problem, jako źródło niepokoju i zachowanie niepożądane z punktu widzenia norm społecznych i/lub prawnych. Są to zachowania, które zwykle wywołują jakieś formy reakcji społecznej: od dezaprobaty aż po sankcje karne<sup>135</sup>. W ramach *Teorii Zachowań Problemowych* Jessora znalazły się trzy główne systemy zmiennych wyjaśniających: system spostrzegania środowiska, system osobowości i system zachowań. Każdy system składa się ze zmiennych, które zwiększają prawdopodobieństwo angażowania się w zachowania problemowe<sup>136</sup>. Wynik relacji między ryzykiem a ochroną określa stopień skłonności do zachowań problemowych w ramach każdego systemu. Pojęcia, które stanowią system spostrzegania środowiska (*perceived-environment system*) obejmują kontrolę społeczną, modele zachowań społecznych i wsparcie społeczne. Skłonność do zachowań problemowych wynikająca z systemu spostrzegania środowiska obejmuje spostrzeganą niską dezaprobatę rodziców wobec zachowań problemowych, wysoką aprobatę rówieśników wobec zachowań problemowych, powszechne modele rówieśnicze dla zachowań problemowych, niską spostrzeganą kontrolę rodzicielską i wsparcie, niską kontrolę rówieśniczą, niską kompatybilność rodzicielskich i rówieśniczych oczekiwań oraz niskie wpływy oddziaływań rodzicielskich (w stosunku do rówieśniczych)<sup>137</sup>. Pojęcia, które stanowią system osobowości (*personality system*) obejmują złożoną – zawierającą powiązania wewnętrzne oraz z innymi zmiennymi społeczno-poznawczymi – strukturę, która obejmuje: wartości, oczekiwania, przekonania, postawy i orientacje wobec siebie i społeczeństwa, które odzwierciedlają proces społecznego uczenia się i doświadczenia rozwojowe. Skłonność do zachowań problemowych w systemie osobowości obejmuje niskie wartościowanie osiągnięć w nauce, wysokie wartościowanie niezależności, większy społeczny krytycyzm, alienację społeczną, niższe poczucie własnej wartości, postawę tolerancji wobec dewiacji i mniejszą religijność<sup>138</sup>. Pojęcia, które stanowią system zachowań (*behavior system*) obejmują zarówno zachowania problemowe, jak i konwencjonalne.

---

<sup>135</sup> J. E. Donovan, R. Jessor, F. Costa (1991), *Adolescent Health Behavior and Conventional-ity-Unconventionality: An Extension of Problem-Behavior Theory*. „Health Psychology”, 10, s. 52–61; F. Costa, *Problem-Behavior Theory – A Brief Overview*, [online] <[www.colorado.edu/ibs/jessor/pb\\_theory.html](http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html)> [dostęp: 23.05.2017].

<sup>136</sup> Wraz z ewolucją teorii zachowań problemowych w teorię zachowań ryzykownych wprowadzono pojęcia: czynniki chroniące i czynniki ryzyka.

<sup>137</sup> F. Costa, *Problem-Behavior...*, dz. cyt.

<sup>138</sup> Tamże.

Wśród zachowań problemowych wymienia się: spożywanie alkoholu, palenie papierosów, palenie marihuany, używanie innych narkotyków, zachowania dewiacyjne (zachowania przestępcze i inne naruszające normy społeczne), ryzykowną jazdę samochodem i przedwczesne współżycie seksualne. Zaangażowanie w jeden typ zachowań problemowych zwiększa prawdopodobieństwo zaangażowania w inne ze względu na ich wzajemne powiązania. Wynikają one z okoliczności społecznych dających możliwość nauki kilku zachowań naraz (np. picie alkoholu i palenie papierosów) oraz praktykowania ich zazwyczaj razem. Ponadto zachowania te mają podobne znaczenia psychologiczne i funkcje rozwojowe (np. wyraz niezależności od kontroli rodzicielskiej). Zachowania konwencjonalne są zachowaniami normatywnymi, spełniającymi społeczne oczekiwania, uznanymi jako odpowiednie dla młodzieży. Obejmują one np. zaangażowanie w edukację, instytucję religijną. Zarówno kościół, jak i szkoła mogą być postrzegane jako instytucje konwencjonalnej socjalizacji, wspierające orientację na prawidłowe funkcjonowanie społeczne. Zachowania problemowe w systemie zachowania wynikają z wysokiego udziału w innych zachowaniach problemowych i niskiego zaangażowania w konwencjonalne zachowania<sup>139</sup>.

Drugi sposób konceptualizacji zachowań ryzykownych dotyczy konsekwencji zdrowotnych podejmowanych przez młodzież zachowań i lokuje zachowania ryzykowne w obszarze niezdrowego stylu życia<sup>140</sup>. Ze względu na rozwój wiedzy z zakresu epidemiologii, poszerzającej znaczenie czynników ryzyka o zachowanie jednostek,<sup>141</sup> Jessor na podstawie *Teorii Zachowań Problemowych* stworzył *Teorię Zachowań Ryzykownych*. Zdaniem tego autora włączenie zachowań do czynników ryzyka wymusiło przeformułowanie myślenia na temat samej koncepcji ryzyka. Tradycyjnie uznawane biomedyczne konsekwencje zostały uzupełnione o społeczne, osobiste i psychologiczne<sup>142</sup>: np. palenie papierosów przez nastolatków może zwiększyć prawdopodobieństwo choroby płuc, ale także spotęgować prawdopodobieństwo sankcji prawnych, konfliktów z rodzicami lub poczucia winy. Ten sposób konceptualizacji zachowań ryzykownych jako ważnych w kontekście zdrowia młodzieży pojawia się często we współczesnych – zarówno polskich, jak i międzynarodowych – badaniach dotyczących zdrowia i zachowań zdrowotnych

---

<sup>139</sup> Tamże.

<sup>140</sup> Por. B. Woynarowska (2013), *Czynniki warunkujące zdrowie i dbałość o zdrowie*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>141</sup> Behawioralne czynniki ryzyka to zachowania, których związek z powstawaniem zaburzeń został jednoznacznie udokumentowany w badaniach epidemiologicznych, zob.: H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 666.

<sup>142</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 598.

młodzieży<sup>143</sup>. W opracowaniu badań HBSC poddano analizie zachowania zdrowotne oraz zachowania ryzykowne młodzieży. W analizie zachowań zdrowotnych szczególną uwagę zwrócono na aktywność fizyczną, stosowaną dietę oraz higienę jamy ustnej. Analiza zachowań ryzykownych obejmowała: stosowanie diet odchudzających, palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie marihuany/haszyszu, zachowania seksualne, uczestniczenie w bójkach, przemoc w szkole i cyberprzemoc<sup>144</sup>. Jessor zachowania antyzdrowotne zaliczył do jednej z podkategorii zachowań ryzykownych. W skład jego koncepcji zachowań ryzykownych weszły: 1) zachowania problemowe (np. picie alkoholu, przedwczesne kontakty seksualne), których głównym kryterium wyodrębnienia stał się antynormatywny charakter dla grupy wiekowej 11–18 lat; 2) zachowania antyzdrowotne, które nie powodują sankcji społecznych, ale prowadzą do negatywnych konsekwencji zdrowotnych (np. uboga dieta, niewystarczająca aktywność fizyczna); 3) nieodpowiednie wypełnianie roli ucznia/studenta, wyróżnione ze względu na ryzyko dla prawidłowego rozwoju (np. niskie osiągnięcia szkolne, wagary, przerywanie edukacji)<sup>145</sup>. Takie włączenie zachowań zdrowotnych do zachowań ryzykownych koresponduje z podziałem zachowań zdrowotnych (ze względu na ich skutki dla zdrowia) na dwie kategorie: zachowań pozytywnych (prozdrowotnych) i negatywnych (antyzdrowotnych). Te ostatnie zdaniem B. Woynarowskiej definiowane są jako stwarzające ryzyko dla zdrowia, powodujące bezpośrednie lub odległe szkody zdrowotne, np. używanie substancji psychoaktywnych<sup>146</sup>. Perspektywę dwuczynnikowej struktury zachowań ryzykownych młodzieży przyjął w swoich badaniach Krzysztof Ostaszewski. Cytowany autor jako podstawę uznał *Koncepcje Zachowań Ryzykownych* Jessora. Dokonując analizy zachowań ryzykownych, stwierdził, że wyniki prowadzonych badań wskazują, że zachowania problemowe (np. stosowanie substancji psychoaktywnych) i antyzdrowotne (np. niezdrowa dieta, niska higiena jamy ustnej) tworzą dwa odrębne czynniki. Do pierwszego czynnika Ostaszewski na podstawie dostępnych wyników badań zaliczył także problemy w szkole. Zachowania ryzykowne według tego autora składają się więc z dwóch czynników: 1) zachowań problemowych (używanie substancji psychoaktywnych, zachowania antyspołeczne, przedwczesny i ryzykowny seks oraz problemy szkolne) oraz

---

<sup>143</sup> Np. międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (*Health Behaviour in School-aged Children – HBSC*). J. Mazur (red.) (2015), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

<sup>144</sup> Tamże.

<sup>145</sup> Za: K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 31.

<sup>146</sup> B. Woynarowska (2013), *Czynniki...*, dz. cyt., s. 53.

2) zachowań antyzdrowotnych (niezdrowa dieta, zachowania sedenteryjne, lekceważenie zasad bezpieczeństwa, brak nawyków higienicznych). Cytowany autor zauważył także pojawienie się nowych zachowań ryzykownych związanych z używaniem mediów, np. nieumiarkowane korzystanie z internetu, uprawianie gier hazardowych *online*. Jak wskazują badania, takie nowe zachowania ryzykowne wiążą się z klasycznymi zachowaniami problemowymi młodzieży<sup>147</sup>.

Trzecim wyróżnionym kontekstem omawianych w literaturze zachowań ryzykownych młodzieży jest odwołanie do właściwości temperamentalnej opisanej przez M. Zuckermana jako poszukiwanie doznań (*sensation seeking*)<sup>148</sup>. W tym kontekście często opisuje się zachowania młodzieży jako podejmowanie ryzyka (*risk-taking*)<sup>149</sup>. Zdaniem S. Bonino, E. Cattelino i S. Ciairano podejmowanie ryzyka jest zachowaniem, które stanowi zagrożenie dla bezpieczeństwa osobistego oraz w niektórych przypadkach bezpieczeństwa innych. Tego typu zachowanie podejmowane jest w celu wywołania emocji i mocnych wrażeń i jest, zdaniem cytowanych autorek, niezwykle powszechne u młodzieży. Badania w tym obszarze często dotyczą ryzykownej jazdy samochodem<sup>150</sup> lub uprawiania sportów ekstremalnych<sup>151</sup>. Ellen Beate Hansen i Gunnar Breivik piszą o pozytywnych i negatywnych zachowaniach ryzykownych. Pozytywne zachowania ryzykowne to ich zdaniem np. wspinaczka, spływy kajakowe, rafting, natomiast negatywne zachowania ryzykowne to m.in. używanie narkotyków, zachowania przestępcze. W ich badaniach obejmujących 360 adolescentów oba rodzaje zachowań ryzykownych wiązały się z tendencją do poszukiwania doznań, natomiast tylko negatywne zachowania ryzykowne – z sytuacją socjalną rodziny oraz brakiem wyzwań<sup>152</sup>. Jessor podkreśla istotne różnice między terminem „zachowania ryzykowne” (*risk behavior*) a terminem „podejmowanie ryzyka” (*risk-taking*). Zdaniem tego autora podobieństwo owych pojęć było przyczyną terminologicznego nieporozumienia w tej dziedzinie, powodując eliminację niejednoznacznego charakteru ryzykownych zachowań młodzieży oraz tendencję do zamykania drogi do dalszego poszukiwania znaczenia podejmowanych działań. Niefortunna tendencja kojarzenia tych dwóch pojęć mogła także przyczynić się do sposobu charakteryzowania młodzieży jako

<sup>147</sup> Zob. więcej: K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 61–63.

<sup>148</sup> Por. M. Zuckerman (1971), *Dimensions of Sensation Seeking*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 36, s. 45–52; tenże, (1994), *Behavioral Expressions and Biosocial Bases of Sensation Seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>149</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 99.

<sup>150</sup> Tamże, s. 99–137.

<sup>151</sup> Zob. E. B. Hansen, G. Breivik (2001), *Sensation Seeking as a Predictor of Positive and Negative Risk Behaviour among Adolescents*. „Personality and Individual Differences”, 30, s. 627–640.

<sup>152</sup> Tamże.

bezrefleksyjnych „ryzykantów”. Koncepcja poszukiwania ryzyka jest zdaniem Jessora właściwa do zrozumienia pewnego podzbioru ryzykownych zachowań, które pociągają za sobą świadome spostrzeganie ryzyka lub niebezpieczeństwa i celowe poszukiwanie „dreszczyku emocji”, zmaganie się z niepewnością przy pokonywaniu przeciwności losu, np. ryzykowania wykrycia własnych działań podczas niektórych aktów przestępczych. Jednakże według Jessora większość młodzieżowych zachowań ryzykownych po prostu nie nadaje się do tego rodzaju analizy. Aby uzyskać określone emocje, młodzież pali papierosy, wierząc, że może uniknąć chorób płuc; angażuje się w niezabezpieczone zachowania seksualne dla określonych doznań, odpychając myśli o realnych szansach zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową lub zajścia w niechcianą ciążę. Zdaniem Jessora lepiej używać terminu „zachowania ryzykowne” niż „podejmowanie ryzyka” i stosować go do jakichkolwiek zachowań, które mogą być niebezpieczne dla młodzieży – bez względu na to, czy młody człowiek jest motywowany, a nawet świadomy ryzyka związanego z tymi zachowaniami<sup>153</sup>.

Czwarty sposób konceptualizacji zachowań ryzykownych odnoszący się do rozwoju młodzieży jest szczególnie ważny dla niniejszej pracy – funkcje rozwojowe zachowań ryzykownych oraz związek między zachowaniami ryzykownymi a realizacją zadań rozwojowych opisałam szczegółowo w kolejnych rozdziałach. W tym miejscu należy podkreślić, że zachowania ryzykowne adolescentów są w tym ujęciu konceptualizowane jako zachowania, które młodzież podczas rozwoju postrzega jako środek do osiągnięcia ważnych dla tego rozwoju celów. Zdaniem Heleny Sęk i Łukasza D. Kaczmarka same procesy rozwojowe mogą świadczyć o ryzyku:

Kryzysy rozwojowe stanowią typowy układ, który można nazwać układem ryzykownych szans. Nasilenie konfliktu i sprzeczności zwiększa prawdopodobieństwo nierozwiązania kryzysu lub stosowania patologicznych strategii przetrwania go. Aby móc rozwiązać kryzys, potrzebne jest podejmowanie ryzykownych, nowych zadań – dlatego mówi się o ryzyku rozwojowym<sup>154</sup>.

Warto podkreślić, że zachowania ryzykowne są w większości częścią normalnego rozwoju młodzieży. Mogą mieć pozytywne znaczenie dla jednostki (np. osiągnięcie autonomii, nawiązanie relacji intymnej), a także wiązać się z zagrożeniem dla jej dalszego życia (np. skutki zdrowotne palenia papierosów). Czy dane zachowania okażą się korzystne dla jednostki zależy od tego, czy pozwolą pomyślnie rozwiązać kryzys rozwojowy poprzez realizację zadań rozwojowych – co w okresie adolescencji dotyczy przede wszystkim

---

<sup>153</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 599.

<sup>154</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 666.

budowania własnej autonomii i indywidualnej tożsamości – bez ponoszenia znaczących strat zdrowotnych czy społecznych. Do pozytywnych oraz negatywnych efektów mogą doprowadzić zarówno zachowania ryzykowne, jak i bezpieczne. Każdy kryzys rozwojowy niesie za sobą doświadczanie silnych emocji i stanowi przełom związany z nabywaniem kolejnych kompetencji i powstawaniem nowych całości łączących na nowych zasadach kompetencje już opanowane z nowymi. Z punktu widzenia dalszego rozwoju ważne jest w jaki sposób ostatecznie kryzys został rozwiązany, czyli czy jednostka opanowała nowe kompetencje, czy też ich nie opanowała, lub też opanowała inne – także pozwalające na osłabienie lub wyeliminowanie napięć, ale w sposób mniej konstruktywny, nieumożliwiający jej satysfakcjonujące zaspokojenie własnych potrzeb lub wymogów otoczenia<sup>155</sup>. Ocena konsekwencji zachowań ryzykownych dla jednostki zależy więc od tego, czy zrealizowała ona zadania rozwojowe oraz jakie skutki przyniosło podejmowanie takich zachowań dla jej zdrowia, funkcjonowania społecznego i indywidualnego. Z całą pewnością zadaniem osób wspierających rozwój młodzieży powinno być umożliwienie realizacji owych funkcji rozwojowych w inny bezpieczny sposób, gdyż jednocześnie zachowania ryzykowne mogą zagrażać osiągnięciu pewnych zadań rozwojowych dotyczących wypełniania oczekiwanych ról społecznych, nabycia podstawowych umiejętności, osiągnięcia poczucia aдекватności i kompetencji oraz odpowiedniego przygotowania się do przejścia do kolejnego etapu życia<sup>156</sup>. Zachowanie ryzykowne odnosi się zatem do zachowań zakłócających psychospołeczne aspekty pomyślnego rozwoju młodzieży. Oczywistymi przykładami zachowań, które mogą doprowadzić do niekorzystnych efektów dla życia jednostki są: nadużywanie substancji psychoaktywnych, podejmowanie współżycia seksualnego bez zabezpieczenia, jazda pod wpływem alkoholu, zaangażowanie się w przemoc<sup>157</sup>.

Należy jednak zwrócić uwagę, że także zachowania bezpieczne mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ dla rozwoju adolescentów. Zachowania bezpieczne mogą doprowadzić do budowania własnej niezależności i pozytywnej samooceny bez podejmowania ryzyka, np. poprzez rozwój indywidualnych zainteresowań, podejmowanie odpowiedzialności za wybór własnej drogi edukacyjnej, budowanie własnego systemu wartości. Jednakże zachowania bezpieczne bywają nie tylko wyrazem dojrzałości nastolatków, mogą także wynikać z unikania zmierzenia się z zadaniami rozwojowymi, np. w sytuacji, gdy młody człowiek wybiera określone studia nie ze względu na własne zainteresowania, a dlatego, że tak spostrzega oczekiwania rodzi-

---

<sup>155</sup> A. Brzezińska (2000), *Společna psychologia...*, dz. cyt., s. 229–230.

<sup>156</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 597–605.

<sup>157</sup> Tamże.



cielskie, lub też odkłada decyzję o inicjacji seksualnej nie ze względu na własny światopogląd, lecz z powodu obawy przed dezaprobatą społeczną. W tym przypadku, mimo że podejmowane zachowania nie stanowią zagrożenia dla zdrowia jednostki, wydają się również korzystne dla funkcjonowania społecznego, nie przyczyniają się jednak do budowania własnej niezależnej tożsamości. J. E. Marcia wyróżnia status tożsamości nazywany tożsamością nadaną charakteryzującą się podporządkowaniem i konserwatywnością, które dają adolescentowi poczucie bezpieczeństwa. Nastolatek w zachowaniu jest bardzo podobny do osoby dorosłej, przeżywa jednak silne napięcia, kiedy nie może kierować się wartościami przejętymi bezrefleksyjnie od autorytetów<sup>158</sup>.

Powstaje pytanie, jakie czynniki decydują o podejmowaniu korzystnych lub niekorzystnych wyborów adaptacyjnych przez młodzież? Wielu nastolatkom dorastającym w warunkach wszechobecnych przeciwności losu, ograniczonych zasobów i intensywnych nacisków w kierunku przekroczenia norm społecznych, udaje się przezwyciężyć takie okoliczności. Co pozwala im uniknąć uwikłania się w konflikt z wymiarem sprawiedliwości, nie zaangażować się w grupy dewiacyjne, uniknąć zajścia w nieplanowaną ciążę, dobrze uczyć się w szkole, zdobyć umiejętności niezbędne do wykonywania zawodu i innych ról dorosłych, oraz rozwijać poczucie adekwatności osobistej i kompetencji?<sup>159</sup>

Na takie pytania odpowiedź znajdujemy w badaniach czynników ryzyka i czynników chroniących oraz szerzej w badaniach fenomenu *resilience* oraz nurtu badań pozytywnego rozwoju młodzieży. Zdaniem Jessora rola czynników chroniących pomaga wyjaśnić fakt, że wiele osób nastoletnich, które wydają się być w grupie wysokiego ryzyka, nie podejmuje jednak zachowań ryzykownych lub jest w nie mniej zaangażowane. Jeżeli już tacy adolescenti są zaangażowani – porzucają ten sposób zachowania szybciej niż inni<sup>160</sup>. Wśród polskich badaczy przeanalizowania zachowań ryzykownych młodzieży w perspektywie koncepcji *resilience* podjął się Krzysztof Ostaszewski, gdyż zdaniem tego autora – taka perspektywa teoretyczna niesie za sobą pozytywne przesłanie dla wychowania i profilaktyki<sup>161</sup>. W ostatnich dziesięcioleciach coraz większe znaczenie w badaniach rozwoju młodzieży zyskały koncepcje odnoszące się do możliwości pozytywnej adaptacji pomimo przeciwności losu<sup>162</sup>. Do opisanego tego procesu używa się właśnie pojęcia *resilience*. Pomimo

---

<sup>158</sup> J. E. Marcia (1966), *Development...*, dz. cyt., s. 551–558.

<sup>159</sup> Por. R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 597–605.

<sup>160</sup> Tamże, s. 602–603.

<sup>161</sup> Zob. K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt.

<sup>162</sup> Por. S. S. Luthar (2006), *Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades*, w: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley, s. 740–795.

że jest ono definiowane i mierzone różnie w poszczególnych badaniach<sup>163</sup>, prawie wszystkie definicje podkreślają pozytywną adaptację lub kompetentne działanie w jednym lub kilku obszarach, niezależnie od znaczących przeciwności lub urazów<sup>164</sup>. Odporność nie jest opisem wyłącznie cech osobowości lub atrybutów jednostki. Jest to raczej dwuwymiarowy konstrukt, który zakłada ekspozycję na przeciwności losu i przejawy pozytywnych wyników regulacji<sup>165</sup>. Takie wyzwania są często operacjonalizowane jako doświadczenia zaniedbania, ubóstwa lub narażenia na ciężkie lub długotrwałe krzywdy<sup>166</sup>. Pozytywna adaptacja i kompetencja są często mierzone na indywidualnym poziomie i mogą zawierać pozytywne rozwojowe osiągnięcia (np. sukcesy edukacyjne, efektywne strategie regulacji emocji) lub zaskakującą nieobecność problemów (np. w obliczu silnego obciążenia rodzinnego) pomimo stresujących okoliczności życiowych. Wyzwaniem dla badań odporności jest to, że adaptacyjne funkcjonowanie jest często omawiane w odniesieniu do oczekiwanego, ale hipotetycznie zakładanego negatywnego wyniku, jakiego się można spodziewać. Z tego względu część badaczy uważa, że odporność może być rozumiana poprawnie, gdy istnieje duże ryzyko ekspozycji. Ich zdaniem bez takiej przeciwności, odporność jest trudna do odróżnienia od wielu typowych sposobów funkcjonowania i osiągnięć rozwojowych<sup>167</sup>. W kontekście rozwoju adolescentów *resilience* odzwierciedlać będzie

wielowątkowy proces rozwojowy, w czasie którego młodzi ludzie nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, by osiągnąć pozytywną adaptację (sukces życiowy) pomimo przeszłych lub obecnie występujących trudności, niekorzystnych warunków lub traumatycznych wydarzeń<sup>168</sup>.

Dojrzewanie to okres, który charakteryzuje głębokie zmiany życiowe<sup>169</sup>, co nie oznacza, że inne okresy rozwojowe są tych zmian pozbawione. Przyjęto,

---

<sup>163</sup> Por. S. E. Crowell, C. R. Skidmore, H. K. Rau, P. G. Williams (2013), *Psychosocial Stress, Emotion Regulation, and Resilience in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 129–143.

<sup>164</sup> Zob. więcej: S. S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker (2000), *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*. „Child Development”, 71, s. 543–562; S. S. Luthar, E. L. Lyman, E. J. Crossman (2014), *Resilience and Positive Psychology*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer, s. 125–143.

<sup>165</sup> S. S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker (2000), *The Construct...*, dz. cyt., s. 543–562.

<sup>166</sup> Cicchetti, Blender, 2006, za: S. E. Crowell, C. R. Skidmore, H. K. Rau, P. G. Williams (2013), *Psychosocial Stress, Emotion Regulation, and Resilience in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 129–143.

<sup>167</sup> Tamże.

<sup>168</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 101–102.

<sup>169</sup> Zob. S. E. Crowell, C. R. Skidmore, H. K. Rau, P. G. Williams (2013), *Psychosocial Stress...*, dz. cyt., s. 129–143.

że na okres adolescencji przypada wiele czynników stresogennych. Jednakże istnieje znaczna zmienność w doświadczaniu stresu przez młodzież. Części młodych ludzi udaje się przezwyciężyć i poradzić sobie z ekspozycją na przeciwności losu, a nawet uzyskiwać bardzo wysokie osiągnięcia rozwojowe w późniejszym życiu<sup>170</sup>. Zdaniem Ostaszewskiego adolescencja otwiera potencjał rozwojowy, który jest w stanie równoważyć lub zredukować ryzyko<sup>171</sup>. Sukces w rozwoju młodzieży można rozpatrywać w kategoriach edukacyjnych (rozwoju poznawczego i sukcesów szkolnych), zdrowotnych (zdrowie i równowaga psychiczna), behawioralnych (zachowania ryzykowne) i społecznych (relacje z innymi, przystosowanie do norm i oczekiwań społecznych)<sup>172</sup>.

Nowy nurt badań nad pozytywnym rozwojem młodzieży wynika ze zmiany podejścia do adolescentów, które w dużej mierze koncentrowało się na problemach. Zdaniem Williama Damona nie doceniano prawdziwych zdolności młodych ludzi, koncentrując się na deficytach, a nie na potencjałach rozwojowych<sup>173</sup>. Ostaszewski po dokonaniu analizy literatury uważa, że w przypadku młodzieży podejście skoncentrowane na ograniczaniu zachowań problemowych jest defensywne, co oznacza, że samo zapobieganie problemom nie jest równoznaczne z rozwijaniem kompetencji kluczowych dla funkcjonowania w życiu osobistym, zawodowym i społecznym. Ponadto cele profilaktyki polegające na „usunięciu problemów” nie oznaczają przystosowania do dorosłego życia. Koncentracja na problemach blokuje także możliwość całościowego patrzenia na młodzież, z jej problemami, a także mocnymi stronami, planami, marzeniami i potrzebami. Takie negatywne definiowanie młodzieży tworzy wokół niej niekorzystny klimat społeczny. Tak więc zmiana perspektywy na pozytywną powoduje, że celem programów pozytywnego rozwoju jest pełne wykorzystanie potencjałów i zdolności młodzieży<sup>174</sup>.

Ostaszewski dokonał analizy koncepcji pozytywnego rozwoju w odniesieniu do zachowań ryzykownych młodzieży. Na gruncie tej koncepcji pożądanym stan określa się jako „prosperowanie” lub „rozkwitanie”. Może ono przejawiać się w dobrych osiągnięciach szkolnych, w podejmowaniu odpowiedzialnych zadań, byciu liderem, pomaganiu innym, rozwijaniu talentów itp.<sup>175</sup>

---

<sup>170</sup> S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (2013), *Translating Resilience Theory for Application: Introduction*, w: S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (red.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. New York: Springer, s. 3; S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (2013), *Translating Resilience Theory for Assessment and Application with Children, Adolescents, and Adults: Conceptual Issues*, w: S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (red.), *Resilience...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>171</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>172</sup> Tamże, s. 83.

<sup>173</sup> W. Damon (2004), *What is Positive Youth Development?* „Annals of the American Academy of Political and Social Science”, 591 (1), s. 13–24.

<sup>174</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 112–127.

<sup>175</sup> Tamże, s. 115.

Richard Lerner wraz ze współpracownikami zdefiniował elementy pozytywnego rozwoju młodzieży (koncepcja *Five Cs*). Zastosowano pięć kategorii do opisu atrybutów pozytywnego rozwoju młodzieży: 1) umiejętności życiowe (*competence*) to kompetencje społeczne (np. rozwiązywanie konfliktów), edukacyjne (np. dobre wyniki w nauce, frekwencja w szkole), poznawcze (np. podejmowanie decyzji), zawodowe (np. wybór kariery zawodowej); 2) pozytywny stosunek do siebie (*confidence*) to przekonanie o własnej wartości i sprawczości, akceptacja i pewność siebie; 3) więzi z najbliższym otoczeniem społecznym (*connection*) to pozytywne więzi z rodziną, rówieśnikami, szkołą i innymi instytucjami, które stanowią istotny kontekst rozwoju; 4) stan rozwoju moralnego (*character*) to przestrzeganie zasad społeczno-kulturowych, zinternalizowanie norm i wartości, umiejętność odróżniania dobra od zła; 5) postawa wobec innych ludzi to życzliwość i empatia w stosunku do innych (*caring and compassion*)<sup>176</sup>. Jak pisze Ostaszewski, początkowo uważano, że pozytywny rozwój młodzieży w obszarze tych pięciu atrybutów będzie oznaczał brak lub zmniejszenie zachowań problemowych/ryzykownych. Okazało się jednak, że zależności między pozytywnym rozwojem a podejmowaniem zachowań ryzykownych nie są takie oczywiste. Selva Lewin-Bizan, komentując wyniki swoich badań, stwierdza, że pozytywny kierunek rozwoju i objawy „rozkwitania” młodzieży nie mogą być rozpatrywane jako brak takich zachowań, jak przemoc rówieśnicza, używanie substancji psychoaktywnych czy ryzykownych zachowań seksualnych, gdyż te zachowania są w większości częścią normalnego rozwoju psychospołecznego w wieku dojrzewania<sup>177</sup>.

## 1.5. Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w rozwoju młodzieży

Jak piszą Helena Sęk i Łukasz D. Kaczmarek, „w podejściu epidemiologicznym określa się ryzyko jako sytuację lub działania, które powodują zagrożenie dla czegoś wartościowego”<sup>178</sup>. Zdaniem B. Ziółkowskiej ekspresji zaburzeń oraz nieprzystosowaniu sprzyja występowanie w środowisku wzrostu i rozwoju jednostki tzw. czynników ryzyka, przy jednoczesnym deficycie zasobów kom-

---

<sup>176</sup> Zob. R. M. Lerner i in. (2005), *Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development*. „Journal of Early Adolescence”, vol. 25, no. 1, s. 17–71.

<sup>177</sup> Za: K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 118.

<sup>178</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 665.

pensujących ich zagrażający wpływ<sup>179</sup>. Prawdopodobieństwo występowania różnych form patologii jest tym większe, im więcej działa czynników wysokiego ryzyka, przy słabych zasobach kompensujących zagrożenie<sup>180</sup>. Aby móc skutecznie zapobiegać zaburzeniom, trzeba znać rodzaj i mechanizm działania czynników ryzyka<sup>181</sup>, natomiast „diagnoza dotycząca zdrowia i patologii – czyli relacji czynników ryzyka do posiadanych zasobów – jest podstawą interwencji profesjonalnych pedagoga, wychowawcy lub psychologa w ramach edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia i profilaktyki patologii”<sup>182</sup>.

Chcę jeszcze raz podkreślić, że szczególnie ważne dla rozważań prowadzonych w tej pracy jest ryzyko rozwojowe, które powoduje, że z jednej strony przed młodymi ludźmi otwierają się nowe szanse, lecz z drugiej strony narażeni są na podejmowanie nowych decyzji i angażowanie się w zachowania, które mogą stanowić zagrożenie<sup>183</sup>. McWhirterowie terminu „zagrożenie/ryzyko” używają do opisu „zespołu mechanizmów przyczynowo-skutkowych przypuszczalnie narażających dzieci i młodzież na negatywne zdarzenia w przyszłości”<sup>184</sup>. Ziółkowska, analizując czynniki ryzyka okresu adolescencji<sup>185</sup>, posługuje się kategoriami ryzyka zaaprobowanymi przez Helenę Sęk oraz jej podziałem na ryzyko: sytuacyjne, rozwojowe, temperamentalne i osobowościowe. I tak, można wymienić takie kategorie, które są specyficzne dla okresu adolescencji, oraz takie, których wpływ jest widoczny w całym cyklu życia człowieka. Ryzyka sytuacyjnego doświadczamy niemal codziennie, wchodząc w nowe nietypowe i zaskakujące sytuacje. Dla okresu adolescencji odczucie ryzyka sytuacyjnego może pojawiać się częściej, ze względu na zwiększoną wrażliwość, niestabilną samoocenę, silną potrzebę akceptacji, lęk przed ośmieszeniem oraz ze względu na typowe dla tego okresu wyzwania (poszukiwanie partnera, inicjacja seksualna, zmiana szkoły). Ryzyko rozwojowe związane jest ze stadium, w którym człowiek pozostaje. W adolescencji ma miejsce kryzys tożsamościowy. Ryzyko temperamentalne warunkowane jest siłą układu nerwowego i jest w tym czasie znaczne ze względu na fakt, że układ nerwowy nie jest jeszcze dojrzały oraz z powodu burzy hormonalnej, która wpływa na pobudliwość młodzieży, nadwrażliwość, wysoką reaktywność. Ryzyko osobowościowe dotyczące struktury potrzeb, wartości, struk-

---

<sup>179</sup> Albee, 1982, za: B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 384.

<sup>180</sup> Tamże.

<sup>181</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 666.

<sup>182</sup> H. Sęk (2004), *Psychologia ryzyka...*, dz. cyt., s. 71.

<sup>183</sup> Por. pojęcie „ryzyko rozwojowe”: H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt.

<sup>184</sup> J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E. H. McWhirter (2005), *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, s. 38.

<sup>185</sup> B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 384–386.

tury ja – w okresie adolescencji związane jest z sensytywnością wynikającą z silnej potrzeby uznania społecznego, akceptacji, porównań społecznych, krytycyzmu i sztywnego sposobu myślenia na zasadzie „wszystko albo nic”<sup>186</sup>.

Gerald R. Adams<sup>187</sup> dokonał analizy koncepcji naukowych wyjaśniających problematykę okresu adolescencji oraz danych uzyskanych z badań, aby sporządzić listę czynników mogących przyczynić się do powstania dysfunkcji u nastolatków. Różne perspektywy teoretyczne dysponują pewnymi ogólnymi pojęciami, opisującymi, w jakich aspektach młodzieńcza eksploracja ma cechy dysfunkcjonalne. Informacje zaczerpnięte z perspektyw teoretycznych rozumienia okresu adolescencji sugerują, że poniższe czynniki wskazują na bezpośrednie lub przewidywane problemy młodzieży:

- nadmierny niepokój związany z nieefektywnymi lub masywnymi mechanizmami obronnymi;
- silny międzypokoleniowy konflikt, który osłabia rodzinne więzi emocjonalne lub wsparcie rodziny w ogóle, a zwłaszcza ze strony rodziców;
- niepowodzenia w rozpoznawaniu w rodzinie rosnącej potrzeby autonomii poprzez brak psychologicznych lub ceremonialnych wydarzeń, które są wyrazem doceniania i akceptowania dojrzewania młodzieży;
- brak nadzoru lub nadmierny nadzór doświadczeń socjalizacyjnych młodzieży;
- wzorzec zbyt wczesnego lub zbyt późnego dojrzewania płciowego;
- opóźnione tworzenie tożsamości, zwłaszcza w postaci dyfuzji tożsamości, co powoduje niskie możliwości samoregulacyjne.

Analiza ogólnych wzorców rozwoju młodzieży wskazała następujące czynniki ryzyka dotyczące dysfunkcjonalności młodzieży:

- wczesne dojrzewanie seksualne dziewczynek może wprowadzić je do seksualnych lub społecznych doświadczeń, na jakie nie są jeszcze gotowe;
- późny rozwój dojrzewania płciowego u chłopców może zmniejszyć ich możliwości eksperymentowania i działalności społecznej ze względu na powolny rozwój fizyczny;
- wczesny rozwój seksualny chłopców może prowadzić do podejmowania ryzykownych zachowań przed pojawieniem się psychologicznej gotowości do konfrontacji z konsekwencjami podjętych działań;
- zbyt wolny rozwój formalnego myślenia operacyjnego może spowodować u dorastających ograniczone możliwości poznawcze i niezdol-

---

<sup>186</sup> Tamże, s. 386.

<sup>187</sup> G. R. Adams (2005), *Adolescent Development...*, dz. cyt., s. 14-15.

ność do zrozumienia złożonych interakcji społecznych lub interpretacji zdarzeń;

- niepowodzenie w osiągnięciu abstrakcyjnego myślenia formalnego adolescentów zmniejsza ich zdolność do znajdowania abstrakcyjnych relacji między różnymi czynnikami oraz tworzenia krytycznego myślenia;
- niska samoocena, która związana jest z ograniczeniami w interakcjach społecznych, wzrostem potrzeby aprobaty oraz podatnością na negatywne wpływy rówieśnicze;
- wielkościowe poczucie własnej wartości może odzwierciedlać problemy w zrozumieniu siebie i interakcji z innymi;
- brak rozwoju odpowiednich do wieku umiejętności emocjonalnych może być związany ze słabą samoregulacją emocji i problemami wewnętrznymi;
- słabe umiejętności społeczne mogą być przyczyną izolacji lub nawet odrzucenia przez rówieśników;
- podejmowanie ryzyka przy jednoczesnym braku nadzoru ze strony dorosłych lub ekstremalnie nasilone ryzykowne działania są związane z zagrożeniami dla zdrowia młodzieży.

W koncepcji *resilience* wiele uwagi poświęca się czynnikom chroniącym, które modyfikują skutki wysokiego ryzyka<sup>188</sup>. Suniya S. Luthar poddała analizie czynniki zwiększające odporność oraz wrażliwość dzieci i młodzieży w kilku obszarach<sup>189</sup>.

Pierwszym były relacje rodzinne. Tu jako najsilniej działający czynnik wrażliwości (*vulnerability factor*) autorka uznała doświadczanie przemocy przez dziecko ze strony rodziców. W dodatku ten czynnik często występuje z innymi okolicznościami wysokiego ryzyka, takimi jak: rodzicielskie choroby psychiczne, konflikty między rodzicami, przemoc w środowisku lokalnym oraz ubóstwo. Doświadczanie przemocy wpływa niekorzystnie na wiele obszarów rozwoju, takich jak rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, reprezentacji, lingwistyczny, ponadto zakłóca regulację emocji, bezpieczne przywiązanie, autonomię, dezintegruje system osobowości, zmniejsza efektywność w relacjach z rówieśnikami oraz szanse na sukces adaptacji w szkole<sup>190</sup>. W rodzinach, w których dochodzi do przemocy, sposób sprawowania opieki przez rodziców nie zaspokaja podstawowych potrzeb dzieci, zarówno w obszarze potrzeb fizycznych, jak i ochrony i wsparcia emocjonalnego oraz potrzeb związanych z właściwymi interakcjami społecznymi. Często dochodzi do złości i konflik-

---

<sup>188</sup> B. Woynarowska (2013), *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>189</sup> S. S. Luthar (2006), *Resilience...*, dz. cyt., s. 740–795.

<sup>190</sup> Cicchetti, 2002, za: S. S. Luthar (2006), *Resilience...*, dz. cyt., s. 754.

tów między rodzicami i dorosłymi a dziećmi. System rodzinny jako całość charakteryzuje się chaosem i brakiem spójności. Istnieją dowody, że odporność (*resilience*) jest rzadka wśród dzieci doświadczających przemocy w rodzinie. W tym kontekście prowadzono badania wskazujące na znaczenie pozytywnych relacji z alternatywnymi osobami udzielającymi opieki i wsparcia jako przyczyniającymi się do zwiększenia szans na pozytywny rozwój. Na przykład odwzajemniona relacja przyjacielska wiązała się ze wzrostem poczucia własnej wartości, co przyczyniało się do zmniejszenia odczuwania samotności, zwiększenia spostrzeganej akceptacji, poprawy umiejętności społecznych, a także modyfikowania się uaktualnianego wzoru przywiązania. Badania pokazały także, że doświadczanie przemocy wpływało nie tylko na zwiększone ryzyko niedostosowania u dzieci i młodzieży, ale także rzutowało niekorzystnie na wiele osobistych atrybutów, które mogłyby potencjalnie stanowić ochronę, takich jak np. umiejętności radzenia sobie ze stresem<sup>191</sup>.

Wśród najistotniejszych rodzinnych sił chroniących S. Luthar wymienia: relację przywiązania, opiekę rodzicielską i wsparcie<sup>192</sup>. Silne relacje rodzinne uważa się za krytyczne dla dobrego przystosowania w obliczu przeciwności losu. John Bowlby, który stworzył koncepcję przywiązania, uważa, że relacja między dzieckiem i rodzicem odgrywa centralną rolę w rozwoju psychospołecznym dziecka<sup>193</sup>. W literaturze przedmiotu opisywane są badania wiążące styl przywiązania z ogólnym poczuciem dobrostanu<sup>194</sup>. Istnieją więc przesłanki, by sądzić, że style przywiązania są ważnym determinantem jakości życia<sup>195</sup>. Generalnie relacje z rodzicami są ważnym czynnikiem chroniącym rozwój ich dzieci. Rodzicielstwo czułe, ciepłe i pełne miłości, ale też wymagające i zapewniające poznawczo stymulujące środowisko, jest korzystne dla rozwoju dziecka<sup>196</sup>.

Kolejne wymieniane przez Luthar czynniki rodzinne to monitoring rodzicielski i sposób wychowania dzieci<sup>197</sup>. Stosowanie przez rodziców jasnych zasad i oczekiwań jest korzystne dla kształtowania prawidłowych zachowań społecznych dzieci. Z drugiej strony nieodpowiednia, raniąca dyscyplina zwiększa wrażliwość (*vulnerability*) i nieadaptacyjne zachowania<sup>198</sup>. Moni-

---

<sup>191</sup> Tamże.

<sup>192</sup> Tamże, s. 755–759.

<sup>193</sup> Zob. J. Holmes, J. Bowlby (2007), *Teoria przywiązania*, przeł. J. Łaszcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

<sup>194</sup> Por. S. Moore, C. Leung (2002), *Young People's Romantic Attachment Styles and their Associations with Well-Being*. „Journal of Adolescence”, vol. 25, issue 2, s. 243–255.

<sup>195</sup> Zob. więcej: tamże.

<sup>196</sup> Por. S. M. Zolkoski, L. M. Bullock (2012), *Resilience in Children and Youth: A Review*. „Children and Youth Services Review”, 34, s. 2295–2303.

<sup>197</sup> S. S. Luthar (2006), *Resilience...*, dz. cyt. s. 759.

<sup>198</sup> Tamże, s. 759–760.



toring rodzicielski to zestaw zachowań rodzicielskich oraz zaangażowania uwagi rodzicielskiej na takich kwestiach, jak: miejsce pobytu dziecka, podejmowane przez dziecko aktywności i sposób przystosowania dziecka. Korzyści z konsekwentnego monitoringu rodzicielskiego są szczególnie wyraźne w okresie przedadolescencyjnym oraz dla adolescentów, którzy charakteryzują się wzrostem niezależności oraz narażeni są na ryzykowne kontakty rówieśnicze oraz społeczne. Należy jednak pamiętać, że główne zadanie rozwojowe okresu adolescencji polega na negocjowaniu między rozwijającą się autonomią z jednej strony a utrzymaniem silnych, bliskich relacji z rodzicami z drugiej<sup>199</sup>. Kolejne omawiane przez Luthar obszary relacji rodzicielskich to wysoki poziom ciepła i odpowiednia kontrola ze strony rodziców. Każde z nich z osobna pełni funkcję ochronną, jednakże korzyści z tych czynników zależą w pewnym stopniu od poziomu tego drugiego. Wysokie ciepło emocjonalne połączone z brakiem dyscypliny może być związane z niskim przystosowaniem, tak samo jak ścisła dyscyplina bez okazywania uczuć<sup>200</sup>.

Gary W. Peterson i Kevin Ray Bush wymienili i scharakteryzowali działania zachowań rodzicielskich mających wpływ na rozwój adolescentów. Odnieśli się do zachowań korzystnych dla rozwoju umiejętności społecznych młodzieży, takich jak: okazywanie ciepła i wsparcia przez rodziców, monitoring rodzicielski, argumentowanie własnego stanowiska (*reasoning*), przyznawanie psychologicznej autonomii (*psychological autonomy granting*), oraz zachowań niekorzystnych, wpływających na pojawienie się niekorzystnych rozwiązań adaptacyjnych. Do tej ostatniej grupy zaliczyli: nachalną kontrolę psychologiczną (*intrusive psychological control*) oraz karzące rodzicielstwo (*punitiveness*)<sup>201</sup>.

Luthar analizie poddała także znaczenie ekspozycji na przemoc w społeczności, w jakiej żyje dziecko na jego późniejsze funkcjonowanie. Analiza dostępnych badań wskazuje, że chroniczna ekspozycja na przemoc w środowisku życia jednostki może mieć przytłaczający szkodliwy wpływ na jej funkcjonowanie, który jest trudny do zniwelowania przez inne siły pozytywne. Ekspozycja na przemoc nasila ryzyko problemów internalizacyjnych, takich jak: lęk, depresja i PTSD, a także wpływa niekorzystnie na osiągnięcia szkolne poprzez zaburzenia uwagi i pamięci. Z drugiej strony doświadczenie przemocy zwiększa podatność na problemy eksternalizacyjne, takie jak przestępczość i antyspołeczne zachowania, poprzez trudności w kontrolowaniu własnej agresji. Istnieją dowody na to, że sposób funkcjonowania rodziców może mediuować i moderować efekty ekspozycji na przemoc dziecka. Jak po-

---

<sup>199</sup> Tamże.

<sup>200</sup> Tamże, s. 760–761.

<sup>201</sup> G. W. Peterson, K. R. Bush (2015), *Families and Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 51.

daje Luthar, szczególnie istotne wydaje się efektywne funkcjonowanie matki oraz zachowanie przez nią spokoju w obliczu zagrożenia. Dobre funkcjonowanie rodziny może stanowić podstawę stabilnego środowiska ochronnego, które ułatwi dzieciom zachowanie dobrej adaptacji. Pozytywne funkcjonowanie rodziny jest często opisywane jako poczucie bliskości z rodzicami, spędzany razem czas, poziom spostrzeganego wsparcia<sup>202</sup>. Z drugiej strony niewłaściwe funkcjonowanie rodziny sprzyja pojawieniu się niedostosowania u dzieci narażonych na przemoc w ich środowisku rozwoju<sup>203</sup>.

Siła chronicznej ekspozycji na przemoc w społeczności może być czasami wypierana przez pozytywne procesy, które w niej zachodzą. Siły te mogą działać nie wprost, poprzez działania rodziców, np. jakość opieki nad dzieckiem. A więc programy wspierające rodziny mogą okazać się ważne w dłuższej perspektywie czasowej<sup>204</sup>.

Luthar poddała także analizie szkolne programy interwencyjne konstruowane przy wykorzystaniu silnej więzi z nauczycielami (*Attachment-Based Interventions in Schools*). Ich założeniem jest ważna rola w procesie socjalizacji przypisywana nauczycielom, co zgodne jest z założeniem, że wspierające relacje z dorosłymi są krytyczne dla potęgowania odporności (*resilience*)<sup>205</sup>.

Luthar podkreśla znacznie pozytywnych relacji rówieśniczych, które mogą pełnić ważną funkcję pomocową, szczególnie dla dzieci z grup ryzyka. Z drugiej jednak strony odrzucenie przez rówieśników może skutkować negatywnymi konsekwencjami w wielu obszarach, np. zwiększa prawdopodobieństwo zaburzeń internalizacyjnych, porzucenia szkoły, przestępczości. Negatywny efekt (dobrze opisany w literaturze) ma także przynależność do dewiacyjnych grup rówieśniczych, która wiąże się z zaburzeniami zachowania i używaniem substancji psychoaktywnych<sup>206</sup>.

Wśród czynników środowiskowych Luthar wymienia dorastanie w środowisku dotkniętym biedą i ubóstwem. Badania wykazały, że dorastanie w śródmieściu dotkniętym wysoką przestępczością naraża na kontakt z rówieśnikami, którzy podejmują działania przestępcze, co jest czynnikiem ryzyka dla rozwoju zachowań problemowych. Z drugiej strony relacje z nieformalnymi mentorami mogą stanowić ważny czynnik ochronny. Na przykład istnieją dowody skuteczności programu *Starszy Brat Starsza Siostra* w Stanach Zjednoczonych (*Big Brothers Big Sisters of America*) skierowanych do osób w wieku od 6 do 18 lat, wychowywanych przez samotnych rodziców. Pozytywnym doświadczeniem dla dzieci i młodzieży może być także zaangażo-

---

<sup>202</sup> S. S. Luthar (2006), *Resilience...*, dz. cyt., s. 766.

<sup>203</sup> Tamże, s. 767.

<sup>204</sup> Tamże, s. 767–768.

<sup>205</sup> Tamże, s. 768–769.

<sup>206</sup> Tamże, s. 770.

wanie religijne. Wśród ważnych pozytywnych procesów społecznościowych Luthar wymienia także wsparcie społeczne (zarówno rzeczywiste, jak i spostrzegane) – to, które otrzymują rodzice (co przyczynia się do wspierania pozytywnego rodzicielstwa), jak i bezpośrednio skierowane do dzieci i młodzieży. Szczególnie ważne są procesy społecznej organizacji środowiska sąsiedzkiego, które powinny się charakteryzować spójnością, poczuciem przynależności, nadzorem młodych przez społeczność dorosłych i wysokim uczestnictwem w organizacjach lokalnych<sup>207</sup>.

Wiele osobistych charakterystyk oddziałuje na odporność, należy jednak pamiętać, że duża liczba cech osobistych jest kształtowana przez środowisko zewnętrzne, szczególnie wśród dzieci. Luthar opisuje kontrowersje wokół znaczenia ilorazu inteligencji, który z jednej strony może stanowić ochronę w trakcie rozwoju (choć istnieją dane wskazujące na różnice w działaniu tego czynnika w zależności m.in. od poziomu doświadczanego stresu), lecz z drugiej zależy np. od tego, czy stymulacja środowiskowa była odpowiednia dla rozwoju poznawczego dziecka. Tak więc zdolności poznawcze dziecka zależą od jakości środowiska rozwoju – szczególnie w pierwszych latach życia. Inne zasoby osobiste związane są z dobrą regulacją emocji, wysoką własną skutecznością i wewnętrznym umiejscowieniem kontroli – choć i one zależą od jakości relacji interpersonalnych z najbliższymi<sup>208</sup>. Wśród czynników osobistych warto odnieść się do takiej cechy, jak ciekawość. Prowadzone przez Veljko Jovanović i Vesnę Gavrilov-Jerković<sup>209</sup> badania wykazały wieloznaczność owej cechy dla rozwoju młodzieży – może ona przyczyniać się do dobrostanu, ale też prowadzić do działań ryzykownych (co może wspierać też o wieloznaczności podejmowanych zachowań dla rozwoju młodzieży). Analiza dotychczasowych badań ujawniła, że zwiększona cecha ciekawości ma pozytywny wpływ na samopoczucie (*well-being*). Według jednego z najnowszych ujęć ciekawość składa się z dwóch komponentów<sup>210</sup>: poszerzania (*stretching*), czyli tendencji do poszukiwania nowej wiedzy i doświadczeń; oraz obejmowania (*embracing*), czyli zdolności do tolerowania niepewności wynikającej z wykroczenia poza dotychczasowy obszar doświadczeń. Cytowani autorzy postanowili poszukać odpowiedzi na pytanie, czy ciekawość ma jakies szkodliwe skutki w okresie dojrzewania. Głównym celem prowadzonego badania było sprawdzenie roli ciekawości w przewidywaniu zaangażo-

---

<sup>207</sup> Tamże, s. 767–772.

<sup>208</sup> Tamże, s. 773–779.

<sup>209</sup> V. Jovanović, V. Gavrilov-Jerković (2014), *The Good, the Bad (and the Ugly): The Role of Curiosity in Subjective Well-Being and Risky Behaviors Among Adolescents*. „Scandinavian Journal of Psychology”, 55, s. 38–44.

<sup>210</sup> Por. T. B. Kashdan (2009), *Curious? Discover the Missing Ingredient to a Fulfilling Life*. New York, NY: William Morrow.

wania w zachowania ryzykowne i *well-being* wśród młodzieży. Badano takie zachowania ryzykowne, jak seks bez zabezpieczenia, zachowania agresywne i brutalne, łamanie zasad, niebezpieczne niszczące i nielegalne zachowania, samookaleczenia i używanie substancji psychoaktywnych. W sumie w 5-miesięcznej obserwacji wzięło udział 371 serbskich adolescentów (średnia wieku 15,5, SD = 0.57). Wyniki wykazały, że pierwszy składnik ciekawości – obejmowanie (lecz nie poszerzanie – *stretching*) – przewidywał zaangażowanie w zachowania ryzykowne, podczas gdy drugi komponent – poszerzanie (ale nie obejmowanie – *embracing*) – dawał uczucia pozytywne. Zdaniem autorów wyniki tego badania podważają konceptualizację ciekawości jako całkowicie pozytywnego systemu emocjonalno-motywacyjnego i sugerują, że ciekawość może przyczynić się do negatywnych skutków w okresie dojrzewania.

Inną propozycję czynników chroniących i ryzyka w rozwoju młodzieży (w swojej pierwotnej koncepcji zachowań problemowych) zaproponował Jessor. Zdaniem tego badacza, jeśli czynniki ochronne są obecne i działają, będą osłabiać lub równoważyć wpływ i skutki czynników ryzyka<sup>211</sup>. Autor ten wyróżnił czynniki ryzyka i chroniące w podejmowaniu zachowań problemowych w kilku obszarach.

Do czynników chroniących wchodzących w skład systemu osobowości Jessor zaliczył:

- pozytywną orientację na szkołę: ochrona przed zachowaniami problemowymi wynika z zaangażowania w działalność instytucji społecznej oraz wyznaczanych przez nią celów;
- pozytywną orientację na zdrowie: stanowi ochronę, ponieważ reprezentuje osobistą kontrolę przeciwko zaangażowaniu w zachowania, które mogą zagrażać zdrowiu, np. używanie substancji psychoaktywnych;
- postawę nietolerancji dla dewiacji: stanowi ochronę, ponieważ odzwierciedla zaangażowanie w konwencjonalne wartości i brak akceptacji wobec zachowań łamiących normy społeczne (chroni więc przed zaangażowaniem w takie zachowania).

Czynniki chroniące wchodzące w skład systemu spostrzegania środowiska to:

- pozytywne relacje z dorosłymi: bardziej pozytywna ocena relacji z dorosłymi stanowi ochronę, ponieważ dorośli zapewniają wsparcie przy wyborze konwencjonalnych zachowań i wprowadzają sankcję przeciwko zachowaniom problemowym;
- spostrzeganie kontroli i nadzoru w środowisku społecznym: stanowi ochronę, ponieważ zwiększa prawdopodobieństwo odstraszenia od

---

<sup>211</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 602–603.

zachowań problemowych i pozwala uzyskać jasność, jakie typy zachowań są nieakceptowane społecznie;

- modele konwencjonalnych zachowań wśród znajomych (dotyczy proporcji znajomych, którzy są członkami szkolnych klubów, angażują się religijnie, mają dobre oceny w szkole): stanowi ochronę, ponieważ odzwierciedla większe zaangażowanie w relacje z osobami podejmującymi konwencjonalne zachowania oraz spędzającymi czas na konwencjonalnych aktywnościach<sup>212</sup>.

Do systemu zachowań należą czynniki związane z aktywnościami prospołecznymi (czas spędzany na aktywnościach rodzinnych, wolontariat, kluby szkolne): zaangażowanie w aktywności prospołeczne stanowi ochronę, ponieważ zajmuje czas i udaremnia zaangażowanie w zachowania problemowe oraz promuje zaangażowanie w pozytywną sieć społeczną.

Wśród czynników ryzyka należących do systemu osobowości znalazły się:

- niskie oczekiwanie sukcesu (dotyczy wielu obszarów życia, takich jak rodzina, szkoła, zatrudnienie, przyjaźń, finanse i inne): niskie oczekiwanie osiągnięć w tych obszarach stanowi czynnik ryzyka zaangażowania w zachowania problemowe, ponieważ powoduje presję poszukiwania alternatywnych sposobów na osiągnięcie takich samych celów, np. używanie substancji psychoaktywnych lub przestępczość;
- niska samoocena (wiara w swoje umiejętności lub atrybuty w takich obszarach, jak umiejętności społeczne, kompetencje akademickie, atrakcyjność osobista, które warunkują radzenie sobie z wyzwaniami i odpowiedzialnością): niskie poczucie własnej wartości stanowi ryzyko, ponieważ zaangażowanie w zachowania problemowe może być sposobem radzenia sobie z negatywnymi uczuciami;
- brak nadziei (dotyczy depresji, lęku, braku nadziei i alienacji społecznej): niezaangażowanie w normy społeczne i poczucie izolacji stanowi zagrożenie, ponieważ wpływ społeczny związany z kontrolą przeciwko zaangażowaniu się w zachowania problemowe jest zazwyczaj obniżony i występuje skłonność do radzenia sobie poprzez zachowania problemowe.

Czynniki ryzyka zaliczone do systemu spostrzegania środowiska to:

- modele zachowań problemowych wśród znajomych: stanowią zagrożenie, ponieważ dostarczają okazji do uczenia się, jak angażować się w takie zachowania; oferują dostęp do wszystkiego co może być potrzebne do realizacji zachowań problemowych, jak np. papierosy,

---

<sup>212</sup> R. Jessor, J. Van Den Bos, J. Vanderryn, F. M. Costa, M. S. Turbin (1995), *Protective Factors...*, dz. cyt., s. 923-933.

alkohol, narkotyki; oznaczają, że zachowania problemowe są charakterystyczne dla grupy rówieśników;

- orientacja na znajomych (a nie rodziców): stanowi ryzyko, ponieważ rodzice reprezentują kontrolę oraz wymagają jej przeciwko dewiacyjnym oraz łamiącym normy społeczne zachowaniom oraz dostarczają modeli dla konwencjonalnych wartości, postaw i aktywności.

Do czynników ryzyka w systemie zachowań zaliczono m.in. niską średnią ocen: brak osiągnięć szkolnych stanowi ryzyko, ponieważ może wskazywać dystansowanie się od szkoły, niskie oczekiwanie sukcesu w innych obszarach życia, np. w pracy, może wpływać na niskie poczucie wartości i przyczyniać się do świadomości braku nadziei<sup>213</sup>.

Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa i Turbin<sup>214</sup> dokonali analizy tego, jakie czynniki chroniące działają wobec takich młodzieńczych zachowań problemowych, jak: spożywanie alkoholu, zachowania przestępcze, używanie marihuany, aktywność seksualna. Pozwoliło to na wyróżnienie siedmiu czynników chroniących i sześciu czynników ryzyka<sup>215</sup>. Wyróżnione czynniki chroniące: 1) trzy czynniki związane były z systemem osobowości (czyli pozytywna orientacja na szkołę, pozytywna orientacja w kierunku zdrowia i nietolerancja dewiacji); 2) trzy czynniki reprezentowały postrzeganie systemu środowiska społecznego (tj. pozytywne relacje dorosłych, kontrole regulacyjne, np. dotyczące godziny powrotu do domu, randkowania, przyjaciół, którzy są zaangażowani w konwencjonalne zachowania, np. praktyki religijne, kluby szkolne, zajęcia edukacyjne); 3) czynnik dotyczący zaangażowania w działania prospołeczne (np. sport, prospołeczna działalność lokalna). W sumie sześć czynników ryzyka było reprezentowanych przez: 1) trzy czynniki dotyczące systemu osobowości (czyli niskie oczekiwania sukcesu, niska samoocena i wysokie poczucie braku sensu); 2) postrzeganie systemu środowiska społecznego (czyli przyjaciele, którzy podejmują zachowania problemowe oraz wysokie wpływy przyjaciół w porównaniu z rodzicami); 3) jeden czynnik ryzyka dotyczący systemu zachowań (czyli niska średnia ocen). Ich wyniki wykazały, że psychospołeczne czynniki chroniące są ważnym moderatorem w zachowaniach problematycznych dorastających. W szczególności zabezpieczają przed zachowaniami problemowymi i zmniejszają wpływ czynników ryzyka.

W innych badaniach Jessor, Turbin i Costa analizowali kwestię ryzyka i ochrony wśród 1638 adolescentów z grup społecznych o trudnej sytuacji ekonomicznej, z dużego miasta, w celu zbadania czynników wiążących się z pozytywnymi osiągnięciami rozwojowymi. Sukces u młodzieży określany

<sup>213</sup> Tamże.

<sup>214</sup> Tamże.

<sup>215</sup> Studium obejmowało analizę czynników chroniących i czynników ryzyka dotyczących problemu zachowania uczniów w klasach od 7 do 9 w okresie 4-letnim (N = 1486).

był poprzez realizację dwóch ważnych zadań rozwojowych: zaangażowanie w szkołę i unikanie zaangażowania w zachowania problemowe. Czynniki ochronne moderowały efekt ryzyka, szczególnie dla młodzieży z grupy bardziej marginalizowanej. Zarówno czynniki ryzyka, jak i chroniące w znaczący sposób różnicowały pozytywne osiągnięcia rozwojowe adolescentów. Wyróżnione istotne czynniki ryzyka to: niskie oczekiwanie sukcesu, niskie poczucie własnej wartości, brak nadziei oraz posiadanie przyjaciół zaangażowanych w zachowania problemowe (modele zachowań problemowych). Wyróżnione czynniki chroniące to: nietolerancja dewiacji, pozytywna orientacja na zdrowie, posiadanie przyjaciół podejmujących konwencjonalne zachowania (modele zachowań konwencjonalnych). Wzmacniający efekt czynników chroniących dotyczył redukcji ryzyka i wzmacniania sukcesu rozwojowego szczególnie w niekorzystnych okolicznościach życiowych<sup>216</sup>.

Związek między czynnikami ryzyka i chroniącymi w rozwoju a zachowaniami problemowymi wykazany został przez Friedricha Lösela i Davida P. Farringtona<sup>217</sup>. Pomimo że autorzy ci koncentrują się na przemoc wśród młodzieży, ich konceptualizacja ryzyka i czynników chroniących może być użyta do innych zachowań problemowych i ich uwarunkowań. W ich opinii należy rozróżnić bezpośrednie czynniki chroniące (*direct protective factors*) od buforowych czynników chroniących (*buffering protective factors*). Czynniki chroniące buforowe wpływają na powstanie niższego prawdopodobieństwa zaangażowania się młodzieży w przemoc w obliczu działających czynników ryzyka, podczas gdy bezpośrednie czynniki chroniące oddziałują na powstanie niższego prawdopodobieństwa zachowań problemowych bez względu na obecność czynników ryzyka. Dokonując przeglądu ponad 100 badań dotyczących przemocy i agresji, Lösel i Farrington zidentyfikowali sześć kategorii cech osobistych i środowiskowych chroniących młodzież przed stosowaniem przemocy. Jeśli wymienione kategorie nie są obecne lub istnieją w niezdrowy sposób, mogą przyczynić się do gwałtownych zachowań ryzykownych i agresywnych. Owe kategorie to czynniki: biologiczne, indywidualne, rodzinne, szkolne, rówieśnicze i wspólnotowe. Czynniki biologiczne mogą być genetyczne, prenatalne i okołoporodowe. Indywidualne zawierają temperament, podejmowanie ryzyka i impulsywność. Rodzinne dotyczą jakości rodzinnych relacji, w szczególności relacji rodzicielskich, wsparcia rodzinnego i kontroli rodzicielskiej. Czynniki szkolne to osiągnięcia w szkole, przywiązanie ucznia do szkoły, motywacja osiągnięć, a także wsparcie nauczycieli i nadzór z ich strony. Relacje rówieśnicze także mogą być chroniące lub stwarzające ryzyko,

---

<sup>216</sup> R. Jessor, M. S. Turbin, F. M. Costa (1998), *Protective Factors in Adolescent Health Behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 75, s. 788–800.

<sup>217</sup> Za: J. L. Romano (2015), *Prevention Psychology: Enhancing Personal and Social Well-Being*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 49–50.

w zależności od tego, czy rówieśnicy podejmują zachowania dewiacyjne, czy nie. Rówieśnicy, którzy angażują się w grupy i działania, które poprawiają zdrowie i dobre samopoczucie, np. grupy i organizacje szkolne lub religijne, stanowią czynnik chroniący, natomiast relacje z rówieśnikami, którzy mało się angażują w działania zwiększające zdrowie i poczucie dobrostanu, mogą stanowić zagrożenie. Działania edukacyjne związane ze szkołą mogą obejmować np. udział w zajęciach i klubach sportowych, grupach edukacyjnych itp. Wspólnotowe czynniki chroniące obejmują szersze środowisko społeczne, które jest spójne, pozbawione przemocy, bezpieczne, nasycone relacjami sąsiedzkimi oraz estetyczne.

W literaturze przedmiotu istnieją rozważania na temat tego, czy czynniki chroniące są jedynie przeciwieństwem czynników ryzyka, czy istnieją różne czynniki, które aktywnie działają w celu promowania pozytywnych zachowań i rozwoju, a dzięki temu, mają bezpośredni wpływ łagodzący na efekty działania czynników ryzyka. Zdaniem Jessora drugie rozumienie wydaje się bardziej użyteczne. Zgodnie z analizami danych uzyskanych na podstawie badań własnych (sześciu obszarów ryzyka) autor ten dokonał klasyfikacji młodszych i starszych chłopców i dziewcząt ze szkoły średniej do grup: bez ryzyka, umiarkowanego ryzyka i grup wysokiego ryzyka. Następnie przyporządkował każdą grupę do wysokich i niskich podgrup ochrony na podstawie siedmiu obszarów ochronnych. Analiza wariacji zaangażowania w zachowanie problemowe wykazała, że wysoka – w porównaniu do niskiej ochrony – nie ma różnicy w wyniku zaangażowania się w zachowania problemowe dla grupy zerowego ryzyka; czyniła jednak znaczącą różnicę zarówno dla grup umiarkowanego, jak i grup wysokiego ryzyka. Osoby z wysoką ochroną uzyskały znacząco niższe wyniki w zachowaniach problemowych niż te z niską ochroną. Wyniki prowadzonych analiz wskazują na zbawienną rolę, jaką mogą odgrywać czynniki ochronne w minimalizacji wpływu czynników ryzyka<sup>218</sup>.

Ostatecznie Jessor wyróżnił czynniki ryzyka i czynniki chroniące w podejmowaniu zachowań ryzykownych przez młodzież (w swojej późniejszej koncepcji zachowań ryzykownych). Czynniki ryzyka i chroniące działają według tego autora w kilku obszarach:

- 1) czynniki biologiczne/genetyczne: a) czynniki ryzyka, np. alkoholizm rodziców; b) czynniki chroniące, np. wysoka inteligencja;
- 2) czynniki w środowisku społecznym: a) czynniki ryzyka, np. ubóstwo, anomia życia społecznego, dyskryminacja i nierówności społeczne, klimat sprzyjający łamaniu prawa; b) czynniki chroniące, np. wysoka jakość edukacji szkolnej, stabilność życia rodzinnego, zasoby środowiska sąsiedzkiego, dorośli zaangażowani w sprawę młodzieży;

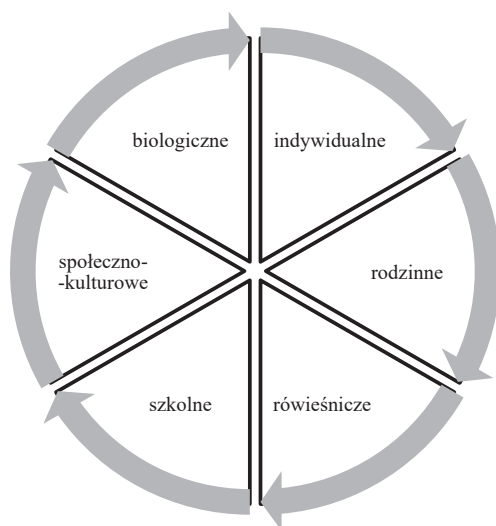
---

<sup>218</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 602-603.



- 3) spostrzegane środowisko: a) czynniki ryzyka, np. modele zachowań dewiacyjnych, konflikt między normami kolegów/koleżanek a normami rodziców; b) czynniki chroniące, np. modele zachowań konwencjonalnych, monitoring rodzicielski;
- 4) czynniki osobowościowe: a) czynniki ryzyka, np. niskie spostrzeganie szans życiowych, niskie poczucie własnej wartości, skłonność do podejmowania ryzyka; b) czynniki chroniące, np. wysoka wartość osiągnięć szkolnych i sukcesów osobistych, wysoka wartość zdrowia i zdrowego stylu życia, postawa nietolerancji dla łamania norm społecznych;
- 5) zachowanie: a) czynniki ryzyka, np. nadużywanie alkoholu i palenie papierosów, niewywiązywanie się z obowiązków szkolnych; b) czynniki chroniące, np. zaangażowanie w działalność organizacji religijnej, zaangażowanie w szkołę, zajęcia pozalekcyjne, kluby pozaszkolne<sup>219</sup>.

W literaturze przedmiotu istnieje więc wiele analiz czynników chroniących i ryzyka oraz różne sposoby ich klasyfikacji. Stosowanych jest wiele kategorii, które nie zawsze są rozłączne, a często uzupełniają się. Ponieważ w kolejnych rozdziałach omówię różne kategorie zachowań ryzykownych młodzieży wraz z analizą dostępnych badań naukowych na temat zarówno czynników zwiększających ochronę, jak i zwiększających zagrożenie, musiałam przyjąć podział obszarów ryzyka oraz ochrony (rys. 1).



**Rys. 1.** Obszary czynników ryzyka i czynników chroniących

Źródło: opracowanie własne.

<sup>219</sup> Tamże, s. 602; K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 33.

Przyjęłam podział na: 1) czynniki biologiczne, np. genetyczne, prenatalne, hormonalne, tempo procesu dojrzewania, temperament; 2) indywidualne, np. samoocenę, rodzaj podejmowanych aktywności; 3) rodzinne, np. dotyczące zmian struktury rodziny (rozwoły, separacje); dotyczące zachowań rodzicielskich, np. monitoring rodzicielski, okazywanie ciepła i miłości; sposoby dyscyplinowania; status społeczno-ekonomiczny rodziny; konflikty w rodzinie; 4) rówieśnicze, np. modele zachowań wśród znajomych; 5) szkolne, np. pozytywna/negatywna orientacja na szkołę, wagary, średnia ocen; 6) społeczno-kulturowe, np. zasoby środowiska sąsiedzkiego, przekazy medialne. Podział ten będzie stosowany konsekwentnie w kolejnych rozdziałach.

## 1.6. Realizacja zadań rozwojowych a zachowania ryzykowne młodzieży

Jednym z najbardziej interesujących aspektów interakcji między jednostką a kontekstem jej rozwoju są zadania rozwojowe, z którymi konfrontowany jest człowiek<sup>220</sup>. Choć obraz dorastania jako okresu burz i kłopotów w życiu każdej jednostki nie jest obecnie uważany za prawdziwy, to jednak dojrzewanie jest okresem wielu znaczących wyzwań<sup>221</sup>. Rozwój jest procesem, podczas którego ludzie próbują uczyć się zadań, wynikających z oczekiwań społeczeństwa, do którego chcą się dostosować<sup>222</sup>. Pojawienie się nowego zadania rozwojowego jest wynikiem wystąpienia rozbieżności między aktualnymi kompetencjami jednostki a naciskami, jakim podlega ona ze strony triady *psyche-soma-polis*. Oznacza to przejście do kolejnego etapu rozwoju, który można opisać jako pojawienie się nowego zadania rozwojowego oraz nowego kontekstu życia<sup>223</sup>. Tak więc człowiek, przechodząc stopniowo przez cały cykl życia, musi rozwiązać szereg konkretnych zadań, charakterystycznych dla każdego etapu istnienia. Zadania te wynikają z jednej strony z interakcji między fizjologicznym dojrzewaniem, nowymi możliwościami poznawczymi i relacyjnymi, indywidualnymi aspiracjami, a z drugiej – z połączenia wpływów, wymogów i norm społecznych<sup>224</sup>. Efektywne funkcjonowanie wynikać będzie z osiągnięcia zadań rozwojowych

---

<sup>220</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>221</sup> Zob. A. Palmonari, E. Kirchler (1991), *Differential Effects of Identification with Family and Peers on Coping with Developmental Tasks in Adolescence*, „European Journal of Psychology”, vol. 21, s. 381–402.

<sup>222</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>223</sup> A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia...*, dz. cyt., s. 230.

<sup>224</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 13–14.

na danym etapie życia<sup>225</sup>. Zgodnie z ustaleniami poczynionymi przez Roberta J. Havighursta pokonanie zadania rozwojowego, które charakteryzuje każdy etap życia, prowadzi do stanu dobrego samopoczucia, zwiększonego poczucia własnej wartości i dobrego dostosowania w relacji między jednostką a jej kontekstem społecznym i stanowi podstawę skutecznego radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi na przyszłych etapach życia<sup>226</sup>, natomiast osoba, która nie poradzi sobie z zadaniem rozwojowym, doświadcza braku satysfakcji i społecznej dezaprobaty<sup>227</sup>.

Zadania rozwojowe okresu adolescencji według Havighursta to<sup>228</sup>:

- osiągnięcie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci;
- opanowanie społecznej roli związanej z płcią;
- akceptowanie swej fizyczności i efektywne korzystanie z własnego ciała;
- osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych;
- wybór i przygotowanie się do zawodu lub profesji;
- przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego;
- rozwój sprawności intelektualnych i wiedzy niezbędnych dla kompetencji obywatelskiej;
- pożądanie i osiągnięcie społecznie odpowiedzialnego zachowania;
- nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika zachowania.

Barbara i Philip Newmanowie, inspirując się koncepcją Havighursta, dokonali własnej konceptualizacji zadań rozwojowych w cyklu życia człowieka. Okres dorastania podzielili na dwie fazy: wczesną i późną, i przyporządkowali im odrębne zadania rozwojowe. Dla etapu wczesnej adolescencji: 1) dojrzwienie fizyczne; 2) operacje formalne; 3) rozwój emocjonalny; 4) członkostwo w grupach rówieśniczych; 5) relacje heteroseksualne. Dla okresu późnej adolescencji: 1) niezależność od rodziców; 2) identyfikacja z rolą seksualną; 3) zinternalizowana moralność; 4) wybór zawodu/kariery<sup>229</sup>. Cytowani autorzy podkreślają, że ich wybór zadań życiowych opiera się na głównych obszarach osiągnięć, które są krytyczne dla psychicznego i społecznego wzrostu na każdym etapie we współczesnym technologicznym społeczeństwie<sup>230</sup>.

---

<sup>225</sup> Zob. M. Resnick (2000), *Protective Factors, Resilience, and Health Youth Development*. „Adolescent Medicine: State of the Art Reviews”, 11 (1), s. 157–164.

<sup>226</sup> Havighurst, 1952, 1953, za: S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 14–15.

<sup>227</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>228</sup> Zob. R. J. Havighurst (1953), *Human Development and Education*. New York: Longman.

<sup>229</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>230</sup> Tamże.

Autorzy podkreślają więc znaczenie środowiska życia jednostki i kontekstu kulturowego i historycznego.

Zadania rozwojowe były określane na różne sposoby, np. Dreher i Dreher uznali, że nastolatek, aby korzystnie poradził sobie na tym etapie rozwoju i był dobrze przygotowany do kolejnych wyzwań życiowych, musi: 1) zaakceptować zmiany fizyczne, zmiany ciała i zmiany w wyglądzie; 2) nawiązać relacje z przyjaciółmi i rówieśnikami obojga płci; 3) przyjąć role społeczne, czyli uczyć się zachowywać zgodnie z normami społecznymi; 4) nauczyć się nawiązywać bliskie, intymne i trwałe relacje z partnerem; 5) poradzić sobie z zadaniami w zakresie niezależności i autonomii od rodziców; 6) rozwijać zainteresowania, być zaangażowanym w realizację własnych celów i świadomym zdolności, jakie powinien osiąść, aby je zrealizować; 7) rozwinąć własną reprezentację przyszłej rodziny, partnera i podjąć odpowiedzialność w tym obszarze życia; 8) rozwinąć własne *self* i je zaakceptować; 9) rozwiązać zadania odnośnie do relacji z instytucjami społecznymi (szkoły, pracy itd.); 10) zaplanować swoją przyszłość<sup>231</sup>.

Na podstawie badań własnych Augusto Palmonari i Erich Kirchler stwierdzili, że najważniejsze aspekty zadań rozwojowych późnego dojrzewania dotyczyły zadań relacyjnych, problemów osobistych i problemów społeczno-instytucjonalnych. Zadania relacyjne, które były najczęściej wymieniane jako powodujące problemy, to: poważne konflikty z partnerem lub najlepszym przyjacielem i zdrady w przyjaźni. Problemy osobiste dotyczyły społecznej izolacji i samotności, jak również braku życiowych wartości. Wreszcie, problemy społeczno-instytucjonalne w odniesieniu do szkoły lub miejsca pracy związane były z drobnymi nielegalnymi działaniami, takimi jak akty wandalizmu, używanie środków psychoaktywnych, kradzieże w sklepie<sup>232</sup>.

Warto wspomnieć, że problematyka zadań rozwojowych rozpatrywana była także na gruncie pedagogiki w odniesieniu do zadań pedagogicznych oraz środowiska wychowawczego, w którym rozwija się jednostka. Celem oddziaływań pedagogicznych jest bowiem zarówno wspieranie istniejących zdolności dzieci, jak i stawianie kolejnych zadań edukacyjnych i konfrontacja z nowymi wyzwaniami, do których potrzebne jest wykształcenie nowych umiejętności<sup>233</sup>.

Zdaniem S. Bonino, E. Cattelino oraz S. Ciairano wiele problemów nastęca uzależnienie zadań rozwojowych od aktualnych uwarunkowań społecznych, które powoduje, że stają się one szybko niekompletne lub nieadekwatne<sup>234</sup>.

---

<sup>231</sup> Dreher i Dreher, 1985, za: A. Palmonari, E. Kirchler (1991), *Differential Effects...*, dz. cyt., s. 381–402.

<sup>232</sup> Tamże.

<sup>233</sup> Zob. więcej: U. Uhlenborff (2004), *The Concept of Developmental-Tasks and its Significance of Education and Social Work*. „Social Work & Society”, vol. 2, issue 1, s. 54–63.

<sup>234</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 14–15.

Współcześni adolescenty nie w pełni realizują te zadania lub też są one odraczane<sup>235</sup>. Cytowane autorki uważają, że lista zaproponowana przez Havighursta pokazuje, że zadania rozwojowe zależą zarówno od okresu historycznego, jak i kontekstu społecznego, a te wymienione przez niego w rzeczywistości dotyczą białej młodzieży z klasy średniej w Ameryce Północnej w 1950 roku. Ich zdaniem zamiast próbować zrobić wyczerpującą listę zadań rozwojowych, które nieuchronnie będą niekompletne i osadzone w określonym momencie historycznym, byłoby lepiej, aby poddać analizie różne problemy, którym każdy nastolatek, zarówno chłopak, jak i dziewczyna, muszą stawić czoła i które muszą rozwiązać w celu zbudowania tożsamości i uzyskania niezależności od dorosłych – zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak również interpersonalnej i na poziomie instytucjonalnym. Zdaniem cytowanych autorek budowę autonomicznej dojrzałej tożsamości można uznać za podstawowe zadanie rozwojowe dorastania. Zadanie to może być realizowane różnorodnymi sposobami w różnym usytuowaniu historycznym. W kulturze zachodniej młodzieży ma możliwość rozwijania swojej tożsamości w stanie „zawieszenia społecznego”, co oznacza, że gdy ma już wiele cech dorosłych, jest jednocześnie wolna od odpowiedzialności charakterystycznej dla dorosłych. Pomimo że ten stan zawieszonoego statusu społecznego może powodować pewne trudności dla młodzieży, np. brak uczestnictwa w życiu społecznym, marginalizację i separację w świecie szkoły i czasu wolnego, pozwala jej również używać własnych środków w procesie konstruowania tożsamości i tworzenia nowych relacji z otaczającym ją światem bez pośpiechu. Zbyt wczesne podejmowanie ról dorosłych w okresie dojrzewania, np. wejście na rynek pracy, często naraża osobisty i społeczny rozwój w dłuższej perspektywie i może stawiać ograniczenia bardziej zaawansowanym przyszłym osiągnięciom<sup>236</sup>.

W odniesieniu do okresu dojrzewania, ogólne i uniwersalne zadania rozwojowe – nie obciążone przez kontekst historyczny, w jakim żyje jednostka – zdaniem S. Bonino, E. Cattelino i S. Ciairano mogą być określone w następujący sposób<sup>237</sup>:

- zadania rozwojowe związane z dojrzewaniem płciowym;
- zadania rozwojowe związane z poszerzeniem osobistych i społecznych zainteresowań oraz nabycie zdolności hipotetycznego i dedukcyjnego, logicznego myślenia;

---

<sup>235</sup> Zob. J. Arnett (2000), *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, „American Psychologist”, t. 55; tenże, (2007), *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? „Child Development Perspectives”*, t. 1, nr 2.

<sup>236</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 14–15.

<sup>237</sup> Palmonari, 1997, za: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 13.

- zadania rozwojowe związane z budową tożsamości i reorganizacją pojęcia *self*<sup>238</sup>.

Opis ten zdaniem cytowanych autorek oferuje ogólne ramy, na których opiera się bardziej precyzyjna identyfikacja konkretnych zadań rozwojowych, w obliczu których stają nastolatki podczas rozwoju indywidualnego w okresie adolescencji<sup>239</sup>.

Nowe możliwości interakcji społecznych nabywane jako rezultat rozwiązania psychospołecznych kryzysów na każdym etapie grają główną rolę w rozwiązywaniu zadań rozwojowych następnego stadium<sup>240</sup>. Zdaniem Dante Cicchetti i Freda A. Rogoscha dla wczesnych adolescentów, którzy byli w stanie osiągnąć właściwe rozwiązania zadań rozwojowych na wcześniejszym etapie, wewnętrzna organizacja domen rozwojowych będzie bardziej elastyczna i zintegrowana, co stworzy większy potencjał adaptacyjny dostępny do rozwiązania problemów tego okresu. W przeciwieństwie do tego, osoby, które mniej kompetentnie rozwiązały zadania z wcześniejszych etapów rozwoju, wejdą w okres młodzieńczy z istotnymi obciążeniami i deficytami w zasobach wewnętrznych, z którymi będą musiały negocjować wyzwania tego etapu życia. Młodzież będzie więc różnić się w zakresie zdolności adaptacyjnych wynikających z ich wewnętrznej organizacji, kompetencji rozwojowych, które pojawiły się w ciągu wcześniejszego rozwoju<sup>241</sup>.

Uzyskana rozwojowo jakość wcześniejszej organizacji, osiągnięte i obecne współistnienie procesów ryzyka i ochrony przyczyniają się do indywidualnych różnic w charakterze młodzieńczej adaptacji. Co więcej, jakość organizacji kompetencji rozwojowych młodego człowieka wchodzącego w okres dojrzewania wpłynie zarówno na sposób, w jaki będzie interpretować i reagować na zagrożenia, które się pojawiają, jak i na drogę, jaką wybierze do realizacji zadań rozwojowych. Młodzież z właściwą organizacją rozwojową może wyrażać się poprzez obszar specjalnej umiejętności lub zainteresowań, np. w sporcie, sztuce, muzyce, pracach na rzecz innych i używać ich do uzyskania ufności we własne możliwości i poczucie autonomii<sup>242</sup>. W przeciwieństwie do takiego sposobu realizacji zadań rozwojowych młodzież z bardziej ubogą (kompromisową) organizacją wcześniejszych wyzwań rozwojowych jest bardziej narażona na angażowanie się w ryzykowne zachowania jako sposób dążenia do celów rozwojowych. W tym przypadku osiągnięcia rozwojowe mogą być bardziej kompromisowe i mniej korzystne. Te nastolatki

---

<sup>238</sup> Tamże.

<sup>239</sup> Tamże.

<sup>240</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>241</sup> Zob. D. Cicchetti, F. A. Rogosch (2002), *A Developmental Psychopathology...*, dz. cyt., s. 6-20.

<sup>242</sup> Tamże.

są również zagrożone większymi negatywnymi konsekwencjami podejmowanych działań. Alternatywnie, niektórzy młodzi ludzie z trudnościami z wcześniejszych okresów mogą niezbyt chętnie dążyć do realizacji zadań rozwojowych, ograniczając swoje ambicje niezależności na rzecz zależnego stanowiska i pozwalając, by ich droga życiowa w małym stopniu wynikała z ich suwerennych decyzji<sup>243</sup>.

W niniejszej pracy przyjąłem założenie, że podejmowanie zachowań ryzykownych z różnych powodów: zarówno wynikających z kontekstu rozwoju, jak i osobistych własności młodzieży, ograniczonych możliwości wyboru innych, bezpiecznych zachowań może umożliwiać realizację zadań rozwojowych charakterystycznych dla tego okresu rozwoju<sup>244</sup>. S. Bonino, E. Cattellino i S. Ciairano podkreślają, że młodzież nie działa w przypadkowy sposób, ale taki, aby osiągnąć osobiste istotne cele, związane z zadaniami rozwojowymi w określonym kontekście (*action in context*). Tak więc działania młodzieży, niezależnie czy niebezpieczne i antyzdrowotne, czy bezpieczne i zdrowe, mają ściśle określoną funkcję, ponieważ mogą służyć osiągnięciu osobistych i społecznych znaczących celów wzrostu podczas okresu adolescencji<sup>245</sup>. Oznacza to konieczność wyjścia poza prosty opis zachowań, aby zrozumieć, jakie znaczenie ma to zachowanie dla konkretnego adolescenta i adolescentki. Bardzo różne rodzaje zachowań, zarówno ryzykowne, jak i bezpieczne, w rzeczywistości mogą być podejmowane w podobnym celu, aby osiągnąć rozwój. Na przykład osiągnięcie własnej autonomii od dorosłych można zrealizować zarówno poprzez zachowanie ryzykowne, takie jak palenie papierosów, jak też poprzez bardziej zaawansowane i społecznie właściwe zachowanie, polegające na ekspresji siebie dzięki wyrażaniu własnej opinii. Wybór jednego lub drugiego z tych sposobów zależy od potencjału indywidualnego i tego wynikającego z kontekstu rozwoju. Z drugiej strony, podobne lub identyczne zachowanie może być podejmowane w różnym celu. Na przykład młodzi ludzie mogą zdecydować się na inicjację seksualną, aby zachowywać się jak ich znajomi i w związku z tym zdobyć akceptację rówieśników. Mogą też podjąć współżycie, aby pokazać dorosłym, że oni także są już „dorosli”. Te znaczenia określonych zachowań mogą się różnić w zależności od płci i kultury<sup>246</sup>. Związek między zachowaniami ryzykownymi a zadaniami rozwojowymi nie

---

<sup>243</sup> Tamże.

<sup>244</sup> O „rytuałach przejścia” ułatwiających osiągnięcie zadań okresu dojrzewania pisze m.in. Sylwia Jaskulska: S. Jaskulska (2016), *Współczesne rytuały przejścia z dzieciństwa do dorosłości: baśń o Śpiącej Królewnie*, w: A. Grabowski, M. Zaorska (red.), *Bajka, baśń, legenda i mit w naukowych opracowaniach*. Olsztyn: Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

<sup>245</sup> S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 6-13.

<sup>246</sup> Tamże, s. 6-13.

jest jednoznaczny – konkretne zachowanie ryzykowne może bowiem spełniać kilka funkcji rozwojowych, natomiast jedno zadanie może prowadzić do wielu różnych zachowań (zarówno ryzykownych, jak i bezpiecznych)<sup>247</sup>.

S. Bonino, E. Cattelino i S. Ciairano podzieliły funkcje zachowań ryzykownych na dwa główne, ściśle ze sobą powiązane, obszary odnoszące się do: 1) rozwoju tożsamości oraz 2) udziału w społeczeństwie. Podstawowym zadaniem rozwojowym w okresie dojrzewania, które można osiągnąć poprzez specyficzne i zróżnicowane zadania dzięki kulturze, jest konstruowanie własnej tożsamości. W okresie dojrzewania budowa własnej tożsamości następuje poprzez redefinicję i nawiązywanie nowych relacji z dorosłymi i rówieśnikami. Funkcje różnych typów zachowań ryzykownych w okresie dojrzewania są ściśle związane właśnie dlatego, że odnoszą się do budowania autonomicznej tożsamości osoby dorosłej<sup>248</sup>. Owe funkcje zachowań ryzykownych (jak również bezpiecznych) przyczyniają się do budowania tożsamości osobistej (uformowaniem się Ja, a więc „spozrzeganiem siebie jako niepowtarzalnej jednostki oraz identyfikowaniem się z celami i standardami osobistymi”<sup>249</sup>) oraz tożsamości społecznej (uformowaniem się My, „co wyraża się poznawczymi powiązaniem własnej osoby z innymi ludźmi oraz identyfikowaniem się z ich celami, wartościami, zasadami postępowania”<sup>250</sup>).

W tabelach dokonano charakterystyki różnych funkcji zachowań ryzykownych związanych z rozwojem osobistym (tab. 2) oraz społecznym (tab. 3)<sup>251</sup>. Podano także różne przykłady zachowań ryzykownych i bezpiecznych, które mogłyby spełniać opisywaną funkcję.

TABELA 2. Funkcje zachowań ryzykownych związane z rozwojem osobistym

<b>Funkcje zachowań ryzykownych związane z rozwojem osobistym</b>
<b>1) Dorosłość (<i>adulthood</i>)</b>
Manifestowanie nasilonych zachowań ryzykownych, które mają oznaczać dorosłość, pozwala poczuć się jak dorośli poprzez robienie rzeczy przynależnych dorosłym, co wzmacnia poczucie tożsamości w czasie, gdy inne istotne aspekty dorosłości nie są osiągalne (ze względu na opóźnione wejście młodzieży w społeczeństwie zachodnim do świata dorosłych – „życie w międzyczasie”)

<sup>247</sup> Tamże, s. 22-31.

<sup>248</sup> Tamże.

<sup>249</sup> M. Jarymowicz (2000), *Psychologia tożsamości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk: GWP, s. 117.

<sup>250</sup> Tamże.

<sup>251</sup> Za: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.) (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 22-31.



<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
podejmowanie zachowań zabronionych dla dzieci i młodzieży, lecz uznanych za normalne u osób dorosłych, np. palenie papierosów, spożywanie alkoholu czy współżycie seksualne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– przyjmowanie na siebie odpowiedzialności za różne decyzje życiowe, np. dotyczące edukacji;</li> <li>– uczestnictwo w społeczności, np. poprzez wykonywanie prac wolontaryjnych;</li> <li>– podejmowanie staży i praktyk zawodowych</li> </ul>
<b>2) Nabycie i afirmacja niezależności (<i>acquisition and affirmation of autonomy</i>)</b>	
<p>Udział w procesie budowy dojrzałej tożsamości powoduje, że młodzież – w celu uzyskania autonomii – musi przezwyciężyć sytuację zależności charakterystyczną dla dziecka. Ten proces wymaga długiego czasu ze względu na fakt, że niektóre aspekty autonomii, np. aspekt ekonomiczny, występują zazwyczaj później. Osiągnięcie autonomii jest często silnie manifestowane, aby upewnić się, że nie będzie niezauważone. Niepewność w zdolności do bycia naprawdę niezależnym może prowokować młodzież do działania w sposób efektowny i czasami ostentacyjny</p>	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
udział w ryzykownym zachowaniu, aby udowodnić sobie i innym, że posiada się zdolność do podejmowania decyzji w sposób niezależny od opinii rodziców lub innych osób dorosłych, np. poprzez zażywanie narkotyków, podejmowanie zachowań seksualnych, ryzykowne diety, a nawet zachowania antyspołeczne	potwierdzanie swojej autonomii poprzez wyrażanie własnej opinii, rozwój wartości osobistych, podejmowanie decyzji dotyczących własnej przyszłości, np. w odniesieniu do planów edukacyjnych
<b>3) Identyfikacja i różnicowanie (<i>identification and differentiation</i>)</b>	
<p>Młodzież ma podwójne zadanie w zakresie identyfikacji: po pierwsze, identyfikować się jako osoby o szczególnych cechach, i po drugie, odróżniać się od osób dorosłych w ogóle, a przede wszystkim od rodziców, którzy byli ich pierwszymi wzorcami. Identyfikacja jest więc osiągnięta poprzez działanie w sposób, który określa młodzież i odróżnia od dorosłych. W tym procesie nastolatek ma zazwyczaj poparcie swoich rówieśników, którzy również przeżywają te same procesy rozwojowe. W związku z tym identyfikacja i różnicowanie są osiągnięte często poprzez działania grupowe</p>	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– naruszanie norm społecznych (jako narzuconych przez starsze pokolenie);</li> <li>– różne zachowania ryzykowne podejmowane w grupie rówieśniczej (np. palenie papierosów w grupie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– noszenie ekscentrycznej odzieży;</li> <li>– pokazywanie niekonwencjonalnych pomysłów;</li> <li>– nieryzykowne zachowania w grupie rówieśniczej, np. chodzenie na koncerty, przynależność do różnych grup, takich jak: sportowe, edukacyjne, rozwoju zainteresowań</li> </ul>

<b>4) Autoafirmacja i eksperymenty (<i>self-affirmation and experimentation</i>)</b>	
Funkcja polega na sprawdzaniu nowych i różnorodnych fizycznych, psychologicznych i społecznych możliwości, dostępnych ze względu na własny rozwój poznawczy i seksualny. Autoafirmację uzyskuje się poprzez badanie siebie. Bardzo często oznacza to działanie w sposób różny od tego, czego oczekują dorośli i od działania w okresie dzieciństwa. Autoafirmacja i eksperymentowanie podejmowane są często w sposób efektywny, przesadny, poprzez działania, które mogą być fizycznie niebezpieczne	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– niebezpieczne prowadzenie samochodu;</li> <li>– ryzykowne zachowania seksualne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aktywność fizyczna;</li> <li>– działalność intelektualna i artystyczna</li> </ul>
<b>5) Transgresja i przekraczanie granic (<i>transgression and surpassing limits</i>)</b>	
Funkcja ta polega na działaniu przeciwko zasadom i prawom świata dorosłych w celu potwierdzenia w bardziej oczywisty sposób: niezależności, samodzielności, zdolności podejmowania decyzji, a także stylu życia, który jest zgodny z potrzebami młodzieży	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– dewiacyjne zachowania społeczne;</li> <li>– stosowanie narkotyków</li> </ul>	łamanie konwencji i tradycji rodzinnych, jak np. spędzanie wakacji lub obchodzenie świąt
<b>6) Eksploracja doznań (<i>exploration of sensations</i>)</b>	
Celem podejmowanych zachowań jest zbadanie i doświadczenie nie tylko nowych możliwości, które wynikają z dojrzałości płciowej, ale również z bardziej osobistego i autonomicznego sposobu przeżywania tożsamości. Poszukiwanie doznań jest silnie związane z własną afirmacją i eksperymentowaniem oraz poszukiwaniem autonomii. W procesie konstruowania tożsamości dorastający odnajduje siebie oraz swoją chęć do eksperymentowania z nowymi stanami świadomości, odkrywaniem różnych doznań fizycznych i emocjonalnych	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– stosowanie substancji psychoaktywnych;</li> <li>– zachowania seksualne;</li> <li>– ryzykowna jazda;</li> <li>– różne działania niebezpieczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dające dużą energię uprawianie sportu;</li> <li>– emocje pobudzane przez muzykę i poezję;</li> <li>– doznania wywołane przez podróże do nowego miejsca</li> </ul>
<b>7) Postrzeganie kontroli (<i>perception of control</i>)</b>	
W trakcie dojrzewania nastolatki wystawiają swoją tożsamość na próbę i odkrywają swoje możliwości poprzez poszukiwanie nowych doznań. Adolescenci muszą wówczas starać się przezwyciężyć strach, który może pochodzić z tych nowych doznań, poprzez poszukiwanie kontroli nad własnymi poczynaniami. Może to prowadzić do podejmowania działań ryzykownych. Takie działanie może być próbą przezwyciężenia trudności emocjonalnych, udowodnienia sobie, że jest się odpowiedzialnym za sytuację, i że można opuścić ją, kiedy się zechce bez żadnej szkody. Naturalnie to postrzeganie kontroli i nietykalności jest złudne i może prowadzić do poważnych, nawet śmiertelnych,	

<p>konsekwencji. Na przykład zdolność do uniknięcia uzależnienia w przypadku używania substancji psychoaktywnych jest poza jednostkową kontrolą, jak również zdolność do skutecznego kontrolowania sytuacji w przypadku ryzykownej jazdy samochodem lub innych niebezpiecznych działań</p>	
<p><i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i></p>	<p><i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– wiele rodzajów zachowań ryzykownych, takich jak te związane z dietą, które mają na celu wykazanie zdolności do kontrolowania własnej rzeczywistości, w momencie gdy istnieje dużo niepewności, kim w rzeczywistości się jest</li> <li>– niebezpieczna jazda samochodem;</li> <li>– używanie środków psychoaktywnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– możliwość podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących własnego przyszłego życia oraz branie za nie odpowiedzialności;</li> <li>– skuteczne i zdrowe umiejętności regulacji emocji, np. poprzez sport</li> </ul>
<p>8) Radzenie sobie i ucieczka (<i>coping and escape</i>)</p>	
<p>Metody radzenia sobie są strategiami społeczno-kognitywnymi, które umożliwiają radzenie sobie z trudnościami, problemami osobistymi i relacjami, a także z problemami życia codziennego w zdrowy adaptacyjny sposób. Gdy młodzież nie jest w stanie samodzielnie skutecznie radzić sobie z zadaniem, używa strategii służącej natychmiastowemu emocjonalnemu rozwiązaniu problemu, np. poprzez stosowanie środków psychoaktywnych. Te próby radzenia sobie z problemami są jednak iluzoryczne i prowadzą do dalszych uszkodzeń. Takie zachowanie nie tylko nie rozwiązuje problemów młodzieży, lecz tworzy jeszcze większe trudności poznawcze i relacyjne. W najpoważniejszych przypadkach udział w ryzykownych zachowaniach działa jak skrajna forma obrony – faktyczna ucieczka od rzeczywistości</p>	
<p><i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i></p>	<p><i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– używanie marihuany i innych narkotyków;</li> <li>– nadużywanie alkoholu;</li> <li>– niezdrowe zachowania związane z jedzeniem, np. jedzenie dla poprawy nastroju (<i>comfort eating</i>)</li> </ul>	<p>skuteczne i zdrowe umiejętności regulacji emocji, np. poszukiwanie wsparcia, wyrażanie siebie poprzez działalność artystyczną, uprawianie sportu</p>

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 3 scharakteryzowano funkcje zachowań ryzykownych związane z redefinicją społecznych relacji adolescentów, zarówno z dorosłymi, jak i innymi osobami w tym samym wieku. Do sześciu wyróżnionych przez S. Bonino, E. Cattellino i S. Ciairano funkcji, dodałam siódmą: „tworzenie własnej reputacji”. Propozycja dodatkowej funkcji opiera się na koncepcji *Reputation-Enhancing Goals* A. Carroll, S. Houghton, K. Durkin i J. A. Hattie, która jest szczególnie użyteczna do wyjaśniania zaangażowania w zachowania przestępcze młodzieży<sup>252</sup>.

<sup>252</sup> A. Carroll, S. Houghton, K. Durkin, J. A. Hattie (2009), *Adolescent Reputations and Risk. Developmental Trajectories to Delinquency*. New York: Springer.

TABELA 3. Funkcje zachowań ryzykownych związane z rozwojem społecznym

<b>Funkcje zachowań ryzykownych związane z rozwojem społecznym</b>	
<b>1) Komunikacja (<i>communication</i>)</b>	
Potrzeba komunikowania się z innymi osobami w tym samym wieku jest bardzo ważna dla młodzieży, ponieważ stanowi pierwszy krok do rozumienia innych i ustanowienia głębszych, bardziej znaczących relacji. Niektóre typy zachowań ryzykownych są stosowane właśnie dlatego, że zachęcają do komunikacji i przyczyniają się do tworzenia atmosfery relaksu, otwartości i dobrego samopoczucia w sytuacjach społecznych. Im większa jest trudność komunikacji, tym bardziej młodzież polega na tej funkcji zachowań ryzykownych	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– używanie niektórych substancji psychoaktywnych, takich jak marihuana i alkohol, daje przyjemne poczucie płynności w sytuacji społecznej, eliminując zahamowania i dostarczając atmosfery bliskości i intymności;</li> <li>– palenie papierosów jest wykorzystywane często do pokonania wstydu w sytuacjach społecznych lub jako sposób na rozpoczęcie rozmowy z inną osobą, np. przez oferowanie papierosa lub prośzenie o niego</li> </ul>	wysokie umiejętności społeczne, w tym szczególnie umiejętności komunikacji interpersonalnej, umożliwiają nawiązywanie kontaktów rówieśniczych bez konieczności sięgania po używki
<b>2) Współdzielenie działań i emocji (<i>sharing of actions and emotions</i>)</b>	
Adolescenci osiągają i wyrażają swoją indywidualność poprzez wymianę doświadczeń, uczuć i emocji z innymi w tym samym wieku. Wiele rodzajów zachowań ryzykownych ze względu na to, że zakładają konkretne i widoczne działania prowadzone z innymi, oferuje proste, konkretne sposoby wyrażania własnej tożsamości w ramach grupy w celu uzyskania uznania, pożądanej reputacji i popularności	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– używanie substancji psychoaktywnych, jak również dewiacyjne lub niebezpieczne działania podejmowane wspólnie z rówieśnikami i indywidualnie;</li> <li>– podejmowanie działań łamiących prawo;</li> <li>– w przypadku działań indywidualnych, młodzież może powiedzieć o tym swoim rówieśnikom później;</li> <li>– działania te pozwalają jednostkom i grupie przyciągnąć uwagę, nawet negatywną</li> </ul>	uczestnictwo w społeczeństwie w sposób pozytywny, np. udział w działaniach społeczności lokalnej lub w szkole

<b>Funkcje zachowań ryzykownych związane z rozwojem społecznym</b>	
<b>3) Rytuały tworzenia więzi i obrzędy przejścia (<i>bonding rituals and rites of passage</i>)</b>	
<p>Wiele rodzajów zachowań ryzykownych podejmowanych z rówieśnikami ma na celu tworzenie więzi z osobami w tym samym wieku poprzez rytualne zachowanie charakteryzujące się powtarzaniem, nadmiarowością i przesadą. Rytuały przejścia oznaczają przejście z dzieciństwa do grupy nastolatków, które nie boją się działać zdecydowanie, czasami przekraczając granice</p>	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– rytuał wspólnego dzielenia papierosa, stosowanie rytualnego palenia tytoniu, picia alkoholu, palenia marihuany;</li> <li>– podejmowanie zachowań agresywnych lub zachowań seksualnych przez grupę</li> </ul>	<p>w kulturze rytuały i obrzędy przejścia istnieją w zaangażowaniu w działalność sportową i przynależność do organizacji religijnej, w szkole</p>
<b>4) Naśladowanie i rywalizowanie (<i>emulation</i>)</b>	
<p>W obrębie grupy rówieśników młodzież nie tylko czuje potrzebę podporządkowania działaniom innych i naśladowania ich, często również odczuwa potrzebę wejścia w rodzaj wyścigu, w którym każda jednostka lub każda grupa stara się naśladować i przewyższyć innych. W wyniku tej rywalizacji może dojść do stopniowego nasilenia się zaangażowania w zachowania ryzykowne, których skutki mogą być dramatyczne. Iluzja kontroli przyczynia się do zmiany realistycznego postrzegania ryzyka i naraża dorastających na zagrożenia, które nie mogą być kontrolowane</p>	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– niebezpieczna jazda samochodem;</li> <li>– niebezpieczne gry;</li> <li>– używanie substancji psychoaktywnych;</li> <li>– ryzykowne zachowania seksualne;</li> <li>– niezdrowe zachowania związane z jedzeniem</li> </ul>	<p>działalność edukacyjna lub sportowa oferuje możliwości konkurowania z rówieśnikami w nieryzykowny sposób</p>
<b>5) Badanie reakcji i ograniczeń (<i>exploration of reactions and limits</i>)</b>	
<p>Młodzież, która jest zaangażowana w proces identyfikacji i różnicowania w celu afirmacji siebie jako autonomicznych jednostek, często wykonuje pewne działania, aby sprawdzić reakcje dorosłych. Wiele transgresyjnych typów zachowań z różnym stopniem zagrożenia dla jednostki lub społeczeństwa jest odgrywanych w celu obserwacji reakcji dorosłych, aby zobaczyć, czy ustalone zasady są rzeczywiście egzekwowane. Młodzież i dorośli biorą udział w ciągłym, elastycznym procesie redefinicji ich wzajemnej relacji, która musi doprowadzić do osiągnięcia większej autonomii młodzieży. Dorośli mogą ułatwić ten proces poprzez przyjęcie postaw, które łączą dialog i wsparcie</p>	

<b>Funkcje zachowań ryzykownych związane z rozwojem społecznym</b>	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
różne formy zachowań ryzykownych, których celem jest łamanie zasad, np. spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, kradzieże, wagarowanie itp.	różne formy łamania zasad i konwencji niebędące zagrożeniem dla jednostki i społeczeństwa, np. ubieranie się w niekonwencjonalny sposób
<b>6) Różnicowanie i sprzeciw (<i>differentiation and opposition</i>)</b>	
Podstawowym zadaniem rozwojowym dojrzewania jest redefinicja własnej tożsamości. W tym procesie młodzież poszukuje modeli tożsamości, które różnią się od ich rodziców i od osób dorosłych w ogóle. Konsekwencją szukania nowych modeli wśród swoich rówieśników i walki z modelami rodzicielskimi jest koncentracja na różnych aspektach różnicowania i sprzeciwu. Przejście od wszechmocnych nierealnych wizji swoich rodziców, co jest charakterystyczne dla dzieciństwa, do bardziej realistycznej wizji, która uwzględnia ograniczenia i niedoskonałości rodziców, to nie liniowy i nie bezbolesny proces. Odbywa się poprzez przechodzenie przez fazy opozycji i negatywności, w których różnice między nastolatkami a rodzicami są wyraźnie podkreślone. Później, w okresie dorosłości, gdy tożsamość jest bardziej stała, jest możliwe rozpoznawanie podobieństwa między samym sobą i swoimi rodzicami	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
wiele rodzajów zachowań ryzykownych podejmowanych jest, aby odróżnić się od rodziców poprzez działanie w sposób, który jest sprzeczny z ich pragnieniami i przekonaniami, np. stosowanie używek	przejawy opozycji, które nie są niebezpieczne dla jednostki, np. odmowa uczestniczenia we wspólnotach religijnych lub odrzucenie modeli politycznych swoich rodziców
<b>7) Tworzenie własnej reputacji<sup>253</sup></b>	
Młodzież, konstruuąc własną tożsamość, wybiera określony wizerunek, dzięki któremu buduje pozycję w grupie rówieśniczej. Celem wyboru wizerunku jest uzyskanie i utrzymanie reputacji wśród rówieśników, a więc poważania, szacunku i określonej pozycji w grupie. Adolescenci wybierają zachowania przyczyniające się do zwiększenia własnej reputacji w grupie, a informacje zwrotne od kolegów są ważną siłą wpływającą na wybór określonych strategii autoprezentacji	
<i>Przykłady zachowań ryzykownych spełniających tę funkcję</i>	<i>Przykłady zachowań bezpiecznych spełniających tę funkcję</i>
wszelkie zachowania niezgodne z normami społecznymi zwiększające reputację wśród rówieśników, np. zachowania przestępcze	wszelkie zachowania konwencjonalne zwiększające reputację w grupie rówieśniczej, np. osiągnięcia sportowe lub edukacyjne

Źródło: opracowanie własne.

<sup>253</sup> Dodatkowa funkcja opracowana na podstawie teorii *Reputation-Enhancing Goals (REG)*, zob. A. Carroll, S. Houghton, K. Durkin, J. A. Hattie (2009), *Adolescent Reputations...*, dz. cyt.

Opisane funkcje zachowań ryzykownych odnoszą się do realizacji ważnych zadań rozwojowych okresu adolescencji. Istotne dla oceny znaczenia podejmowanego zachowania (lub zespołu zachowań) jest ustalenie, w jaki sposób umożliwia lub utrudnia ono realizację zadań rozwojowych oraz jakim potencjałem dysponuje jednostka i jej kontekst rozwoju, aby móc te zadania realizować w bezpieczniejszy sposób.

# Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży

W tej pracy przyjąłem perspektywę rozwojową rozumienia zachowań ryzykownych, a więc znaczenia tych zachowań dla osiągnięcia określonych celów rozwojowych, szczególnie w sytuacji, gdy inne (bezpieczne) sposoby wydają się młodzieży niedostępne. Jak wykazano w pierwszym rozdziale pracy, wiele zachowań ryzykownych może spełniać tę samą funkcję w rozwoju. W związku z tym trudno określić, jakie konkretne zachowania ryzykowne będą podejmowane przez młodzież w obliczu kryzysu rozwojowego. Opisywane w literaturze przedmiotu zachowania ryzykowne są bardzo różne: nowe zachowania ryzykowne związane z nowymi mediami, stosowanie ryzykownych diet, substancji psychoaktywnych, łamanie zasad społecznych, podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych – to tylko niektóre z nich. Łatwo zauważyć, że podziały między wyróżnionymi kategoriami zachowań nie są jasne, np. *cyberbullying* można zaliczyć do „nowych zachowań ryzykownych związanych z nowymi mediami” lub do zachowań agresywnych. Jak wykazałam wcześniej, niektórzy autorzy zachowania antyzdrowotne, a nawet problemy w szkole, traktują jako zachowanie ryzykowne. W przyjętym w tej pracy podejściu klasyczne zachowania zdrowotne nie będą jednak omawiane. Wydaje się bowiem, że stosunek do higieny jamy ustnej, stosowanie (lub nie) regularnej aktywności fizycznej, podejmowanie badań profilaktycznych w mniejszym stopniu będzie wynikiem radzenia sobie z kryzysem okresu adolescencji, a wynikać będzie raczej z innych opisanych w literaturze przedmiotu uwarunkowań (np. opisywane przyuczyny bierności wobec zdrowia, takie jak: niedostatki wiedzy medycznej, gotowość do poświęcania zdrowia, aby osiągnąć inne cele, podejmowanie działań na rzecz zdrowia dopiero po jego utracie, zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, niska świadomość własnej skuteczności<sup>1</sup>) – choć oczywiście nie można wykluczyć i takiego powodu.

---

<sup>1</sup> Zob. więcej: B. Woynarowska (2013), *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 49.



W dalszej części pracy opisałam wybrane grupy zachowań ryzykownych, które – jak wynika z cytowanych wcześniej badań – są najbardziej powszechne wśród młodzieży<sup>2</sup> oraz wyróżniane w badaniach międzynarodowych<sup>3</sup>. Nie jest to opis wszystkich zachowań ryzykownych, gdyż formy ryzyka podejmowane przez młodych ludzi mogą być różnorodne, co uniemożliwia sporządzenie wyczerpującej ich listy. Ostatecznie wybrałam takie grupy zachowań ryzykownych, jak: zachowania ryzykowne w obszarze używania substancji psychoaktywnych, zachowania ryzykowne w obszarze agresji i zachowań przestępczych oraz ryzykowne zachowania seksualne. W pierwszej kolejności odniosłam się do stylu życia młodzieży, a następnie do konkretnych grup zachowań, których opis może być użyteczny dla dokonania charakterystyki ryzykownego stylu życia młodzieży oraz jego uwarunkowań. Owe grupy zachowań odnoszą się także do wielu różnych obszarów funkcjonowania adolescentów, można jednak wskazać pewne dominujące aspekty stosunku do siebie i świata: aspekt zdrowia fizycznego i psychicznego dla używania substancji psychoaktywnych; aspekt bliskich relacji intymnych dla ryzykownych zachowań seksualnych oraz aspekt stosunku do społeczeństwa i zasad społecznych dla zachowań agresywnych i przestępczych młodzieży.

## **2.1. Zachowania ryzykowne młodzieży jako element stylu życia**

Pojęcie „styl życia” funkcjonuje na gruncie wielu nauk, np. w socjologii, medycynie, psychologii. Styl życia jest złożonym konstruktem, który odnosi się zarówno do funkcjonowania grupy społecznej, jak i jednostki<sup>4</sup>. Pojęcia „styl życia” używa się często w kontekście badań nad zdrowiem<sup>5</sup>. Takie podejście jest szczególnie ważne dla niniejszej pracy ze względu na możliwe potencjalne straty zdrowotne, będące wynikiem podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych. W nurcie badań medycyny i epidemiologii behawioralnej „styl życia oznacza luźno powiązany zespół zachowań (nawyków i czynności), charakterystyczny dla danej jednostki lub grupy (warstwy) społecznej, mający istotne znaczenie dla zdrowia”<sup>6</sup>. Z psychologicznego punktu widzenia styl życia związanych ze zdrowiem można określić jako

---

<sup>2</sup> Np. A. Dzielska, A. Kowalewska (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS”, nr 2 (38), s. 139–168.

<sup>3</sup> Np. badania HBSC oraz badania ESPAD.

<sup>4</sup> B. Woynarowska (2013), *Czynniki warunkujące zdrowie i dbałość o zdrowie*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>5</sup> H. Sęk (2011), *Zdrowie i stres*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP, s. 693.

<sup>6</sup> Tamże.

charakterystyczny dla jednostki system zachowań zdrowotnych uwarunkowanych cechami temperamentu, wiedzą, uogólnionymi poglądami i przekonaniami na temat świata, życia i własnej osoby, kompetencjami, systemem wartości i indywidualnymi doświadczeniami w zakresie zdrowia oraz zmiennymi społeczno-kulturowymi<sup>7</sup>.

Wśród zachowań wyróżnianych jako znaczące dla określenia prozdrowotnego stylu życia, podaje się najczęściej: zachowania związane ze zdrowiem fizycznym (np. aktywność fizyczna, racjonalne odżywianie), zachowania związane ze zdrowiem psychospołecznym (np. korzystanie i dawanie wsparcia społecznego, radzenie sobie ze stresem), zachowania prewencyjne (np. poddawanie się badaniom profilaktycznym, samokontrola zdrowia) oraz niepodejmowanie zachowań ryzykownych (np. niepalenie tytoniu, ograniczone używanie alkoholu, nieużywanie innych substancji psychoaktywnych)<sup>8</sup>. W prezentowanym rozumieniu zachowania ryzykowne są jednym z elementów stylu życia jednostki.

Wśród wniosków z badań dotyczących ryzykownych (i problemowych) zachowań młodzieży na plan pierwszy wysuwa się założenie o współwystępowaniu badanych zachowań. Pojawienie się u nastolatka jednego z zachowań znacznie zwiększa ryzyko pojawienia się kolejnych<sup>9</sup>. Badania wykazały, że wiele zachowań ryzykownych ma tendencję do grupowania<sup>10</sup>. W związku z tym K. Ostaszewski używa pojęcia syndromu zachowań ryzykownych<sup>11</sup>, a R. Jessor ryzykownego stylu życia<sup>12</sup>. W literaturze przedmiotu w odniesieniu do współwystępowania różnych zachowań z obszaru używania substancji psychoaktywnych przez młodzież mówi się o „torowaniu drogi”, czyli ścieżkach używania substancji. Picie alkoholu i palenie papierosów (zazwyczaj pojawiające się na początku okresu adolescencji) może „torować drogę” do prób z narkotykami. Rzadko zdarza się, żeby ktoś sięgał po marihuanę bez wcześniejszych doświadczeń z alkoholem lub/i papierosami<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 694.

<sup>8</sup> B. Woynarowska (2013), *Czynniki warunkujące zdrowie i dbałość o zdrowie*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>9</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilienecy*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 59–61.

<sup>10</sup> Zob. np. K. J. Arbeau, N. L. Galambos, S. M. Jansson (2007), *Dating, Sex, and Substance Use as Correlates of Adolescents' Subjective Experience of Age*. „*Journal of Adolescence*”, 30, s. 435–447; S. S. Brady, J. M. Tschann, L. A. Pasch, E. Flores, E. J. Ozer (2008), *Violence Involvement, Substance Use, and Sexual Activity among Mexican-American and European-American Adolescents*. „*Journal of Adolescent Health*”, 43, s. 285–295.

<sup>11</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>12</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. „*Journal Of Adolescent Health*”, 12, s. 599–600.

<sup>13</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 492.

Ogólnie rzecz biorąc, dowody empiryczne wspierają istnienie zorganizowanych wzorców zachowań ryzykownych młodzieży (zarówno zachowań problemowych<sup>14</sup>, jak i zdrowotnych<sup>15</sup>). Wiele badań wskazuje na silny związek picia alkoholu z innymi zachowaniami problemowymi, jak kontakty płciowe bez zabezpieczenia, zachowania agresywne, podatność na wypadki i urazy. Używanie alkoholu przez nastolatków może być przyczyną niepowodzeń szkolnych oraz zaburzonych relacji koleżeńskich i rodzinnych<sup>16</sup>.

Te struktury zachowań odzwierciedlają sposób bycia w świecie adolescentów i adolescentek. Ich organizacja przynosi pytania dotyczące źródła ich współwystępowania. Zdaniem Jessora część odpowiedzi prawdopodobnie leży w ekologii społecznej życia młodzieży, która zapewnia społecznie zorganizowane szanse wspólnego uczenia się zachowań ryzykownych i oczekiwań normatywnych, aby były one wykonywane razem. Część odpowiedzi prawdopodobnie polega również na tym, że różne zachowania ryzykowne mogą spełniać te same funkcje, np. używanie narkotyków i wczesna aktywność seksualna mogą stanowić sposób potwierdzania niezależności od rodziców<sup>17</sup>.

Według Jessora kluczowa w zrozumieniu kowariancji między ryzykowymi zachowaniami jest koncepcja stylu życia. Jej użyteczność wynika z kilku powodów. Po pierwsze, kieruje ona uwagę na młodzież jako całość, a nie pojedynczą osobę do każdego z rodzajów zachowań ryzykownych. A po drugie, daje istotne wskazówki do działań interwencyjnych, które powinny koncentrować się na stylu życia dorastających jako całości, a nie na pojedynczych zachowaniach (np. piciu alkoholu)<sup>18</sup>.

Zdaniem Anny Dzielskiej i Anny Kowalewskiej, które przeanalizowały dane dotyczące zachowań ryzykownych młodzieży, pojedyncze przypadki podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież są zjawiskiem dosyć powszechnym i można je uznać za zachowania charakterystyczne dla tego etapu rozwoju człowieka, gdyż wielu młodych ludzi po pierwszych próbach nie podejmuje więcej tego typu zachowań. Jednakże według cytowanych autorek, jeśli mamy do czynienia z zespołem zachowań ryzykownych, który charakteryzuje się tym, że jedno zachowanie ryzykowne zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia innych zachowań niekorzystnych dla zdrowia i rozwoju młodego człowieka, np. picie alkoholu sprzyja zachowaniom agre-

---

<sup>14</sup> Por. D. Ary, T. Duncan, A. Biglan, C. Meltzer, J. Noell, K. Smolkowski (1999), *Development of Adolescent Problem Behavior*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 27 (2), s. 141–150.

<sup>15</sup> Por. J. E. Donovan, R. Jessor, F. M. Costa (1993), *Structure of Health-Enhancing Behavior in Adolescence. A Latent-Variable Approach*. „Journal of Health and Social Behavior”, vol. 34, s. 346–362.

<sup>16</sup> A. Dzielska (2015), *Picie alkoholu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 176.

<sup>17</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 599–600.

<sup>18</sup> Tamże.

sywnym, wczesnej aktywności seksualnej, występowaniu kłopotów w szkole, to stanowi to poważne zagrożenie dla rozwoju młodzieży<sup>19</sup>. Wyniki analiz przeprowadzonych w wielu badaniach wskazują na występowanie związku między zespołem zachowań ryzykownych a nasileniem objawów stresu psychologicznego, objawów depresyjnych, złego samopoczucia psychicznego<sup>20</sup> oraz występowaniu urazów<sup>21</sup>.

Zdaniem Barbary Woynarowskiej i Anny Oblacińskiej najpełniejszym źródłem wiedzy o zachowaniach ryzykownych młodzieży są badania HBSC oraz badania ESPAD<sup>22</sup>.

ESPAD jest projektem opartym na współpracy sieci niezależnych zespołów badawczych z ponad 40 krajów europejskich. Jest to największy ponadnarodowy projekt badawczy na świecie w zakresie używania substancji przez dorastających. Wyniki badań przeprowadzonych w 2011 r. w ramach europejskiego projektu badań ankietowych w szkołach na temat spożywania alkoholu i innych narkotyków (ESPAD) wskazują, że na zagregowanym poziomie krajowym istnieją wyraźne powiązania między używaniem różnych substancji. Z danych wynika, że w krajach, w których wielu uczniów zadeklarowało spożywanie w ostatnim czasie (w ciągu ostatnich 30 dni) alkoholu oraz okazjonalne spożycie jego dużej ilości, większa liczba uczniów przyznała się także do doświadczeń związanych z używaniem nielegalnych narkotyków i wziewnych środków odurzających, i odwrotnie<sup>23</sup>.

Międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (*Health Behaviour in School-aged Children* – HBSC) są badaniami ankietowymi prowadzonymi na terenie szkół, wykonywanymi od 1982 roku cyklicznie co cztery lata we wzrastającej liczbie krajów. Obecnie członkami sieci badawczej są 44 kraje lub regiony z Europy (według klasyfikacji WHO) oraz Ameryki Północnej. Polska jest członkiem sieci HBSC od 1989 roku, co pozwoliło na przeprowadzenie tych badań już siedem razy. Dzięki współpracy ze Światową Organizacją Zdrowia – Biurem Regionalnym dla Europy, mieszczącym się w Kopenhadze, wyniki badań są szeroko rozpowszechniane i przekazywane rządowi oraz twórcom polityki zdrowotnej i edukacyjnej,

---

<sup>19</sup> A. Dzielska, A. Kowalewska (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 139–168.

<sup>20</sup> K. Bobrowski, J. C. Czabała, C. Brykczyńska (2005), *Zachowania ryzykowne jako wymiar oceny stanu zdrowia psychicznego młodzieży*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 14 (4), s. 284–292.

<sup>21</sup> W. Pickett, S. Dostaler, W. Craig, I. Janssen, K. Simpson, S. Danielle Shelley, W. F. Boyce (2006), *Associations Between Risk Behavior and Injury and the Protective Roles of Social Environments: An Analysis of 7235 Canadian School Children*. „Injury Prevention”, 12 (2), s. 87–92.

<sup>22</sup> B. Woynarowska, A. Oblacińska (2014), *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*. „Studia BAS” nr 2 (38), s. 41–64.

<sup>23</sup> Zob. B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report. Substance Use Among Students in 36 European Countries*. Szwedzka Rada ds. Informacji o Alkoholu i Innych Używkach, Sztokholm, Szwecja.

a także instytucjom naukowym i organizacjom samorządowym. Analiza zachowań ryzykownych w raporcie obejmuje: stosowanie diet odchudzających, palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie marihuany/haszyszu, zachowania seksualne, uczestniczenie w bójkach, przemoc w szkole i cyberprzemoc. Tendencje zmian zaobserwowanych w latach 2010–2014 dotyczą m.in. obniżenia się odsetka młodzieży mającej za sobą wielokrotne epizody upojenia alkoholowego, współwystępujące z rzadszym piciem poszczególnych napojów alkoholowych, oraz coraz bardziej powszechną postawą abstynencką. W latach 2010–2014 zaobserwowano także stopniowe wyrównywanie się różnic związanych z płcią w zakresie zachowań ryzykownych, co prognozowano już na podstawie wcześniejszych trendów. I tak, przy porównaniu chłopców i dziewcząt zmiany dotyczyły:

- regularnego palenia tytoniu – różnica na granicy istotności statystycznej w 2010 roku; w 2014 roku brak różnicy;
- powtarzających się epizodów upicia się – różnica istotna w 2010 roku; w 2014 roku brak różnicy;
- palenia marihuany (15-latki) – zredukowały się różnice w odniesieniu do palenia kiedykolwiek w życiu; utrzymały się istotne różnice w częstotliwości palenia w ostatnich 30 dniach;
- inicjacji seksualnej (15-latki) – różnica istotna w 2010 roku; w 2014 roku brak różnicy, z tendencją do większych wartości u dziewcząt<sup>24</sup>.

Cytowane dane statystyczne pozwalają na zobrazowanie głównych tendencji w podejmowanych przez młodzież zachowaniach, dając wyobrażenie na temat tych aspektów stylu życia współczesnych młodych ludzi.

## **2.2. Zachowania ryzykowne w obszarze używania substancji psychoaktywnych przez młodzież**

### **2.2.1. Charakterystyka i rozpowszechnienie używania substancji psychoaktywnych przez młodzież**

Używanie i nadużywanie substancji psychoaktywnych przez młodzież obejmuje: palenie tytoniu (przede wszystkim papierosów), picie alkoholu, palenie marihuany oraz używanie innych narkotyków oraz np. rozpuszczalników. Chociaż istnieje współwystępowanie stosowania wymienionych substancji, pewne podobieństwo przyczyn i konsekwencji oraz to, że wymienione środki psychoaktywne generują w obrazie i skutkach swojego działania

---

<sup>24</sup> J. Mazur (red.) (2015), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt.

uchwytne elementy wspólne<sup>25</sup>, należy pamiętać, że każda substancja jest unikalna, z unikalnymi ścieżkami rozwojowymi i unikatowym zestawem czynników predykcyjnych<sup>26</sup>.

Wielu autorów polskich i zagranicznych podkreśla, że współcześnie dzieci i młodzież są w dużym stopniu narażone na używanie substancji psychoaktywnych<sup>27</sup>. Na przykład z badań mokotowskich wynika, że nadużywanie substancji silnie wiąże się z innymi zachowaniami ryzykownymi, np. stosowaniem przemocy i wykroczeniami<sup>28</sup>.

Alkohol jest najczęściej używaną przez młodzież w Polsce substancją psychoaktywną<sup>29</sup>. Analiza międzynarodowych wyników badań wykazała, że we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie ESPAD, poza Islandią, co najmniej 70% uczniów piło alkohol przynajmniej raz w życiu, przy czym w badaniach ankietowych z 2011 roku średnia wyniosła 87%. Jeżeli chodzi o spożywanie alkoholu w ciągu ostatnich 12 miesięcy i ostatnich 30 dni, to średnie odsetki wynoszą odpowiednio 79% i 57%. W odniesieniu do wszystkich trzech przedziałów czasowych wystąpiły małe spadki od 2003 roku w stosunku do lat 2007 i 2011. Pytano także uczniów o to, jak często w ciągu ostatnich 30 dni spożywali co najmniej pięć standardowych porcji alkoholu przy jednej okazji. Ten wskaźnik „okazjonalnego spożywania dużej ilości alkoholu” uległ jednej z najgwałtowniejszych zmian wśród dziewcząt na przestrzeni wszystkich lat realizacji projektu ESPAD – średnia zaregutowana wzrosła z 29% w 1995 roku do 41% w 2007 roku. W badaniu ankietowym z 2011 roku wartość ta spadła jednak do 38%. Wśród chłopców dane te również były w 2011 roku nieco niższe (43%) niż w 2007 (45%) i tym samym również stosunkowo zbliżone do wartości z 1995 roku (41%). Średnia różnica między chłopcami i dziewczętami zmniejszyła się z 12 punktów procentowych w 1995 roku do 5 w 2011 roku, ale w 22 krajach uczestniczących w projekcie ESPAD nawet w najnowszym

---

<sup>25</sup> T. J. Wach (2014), *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Warszawa: Difin, s. 136.

<sup>26</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, s. 181.

<sup>27</sup> Por. K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 487-522; C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 439-467.

<sup>28</sup> Zob. K. Bobrowski (2006), *Zdrowie psychiczne i zachowania ryzykowne 15-latków – badania mokotowskie*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 19, nr 3, s. 225-242; K. Ostaszewski, K. Bobrowski, A. Borucka, M. Cybulska, K. Kocoń, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska (2009), *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży*. Badania mokotowskie. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

<sup>29</sup> Za: K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (2013), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 487.

badaniu ankietowym znacznie więcej chłopców niż dziewcząt zgłosiło okazjonalne spożywanie dużej ilości alkoholu<sup>30</sup>.

Anna Dzielska poddała analizie wyniki badań HBSC dotyczące picia alkoholu polskich nastolatków. Pytania dotyczące spożywania alkoholu występują w kwestionariuszu HBSC od początku prowadzenia tych badań, niektóre w niezmienionej postaci. Konieczność modyfikacji bądź wprowadzenia innych wskaźników wynikała ze zmiany rodzaju spożywanych napojów alkoholowych oraz potrzeby uzyskiwania danych porównywalnych z wynikami badań ESPAD. W obowiązkowej części kwestionariusza HBSC znajdują się pytania, które mają na celu określenie wieku inicjacji alkoholowej (próbowania alkoholu i upijania się), aktualnej częstości spożywania różnych napojów alkoholowych (piwa, wina, wódki, alkopopów i innych) oraz epizodów upijania się z perspektywy całego życia i ostatnich 30 dni. Za punkt odcięcia dla wczesnej inicjacji umownie przyjęto wiek 13 lat<sup>31</sup>. Wyniki najnowszych badań HBSC wskazują, że obecnie jakikolwiek napój alkoholowy spożywa 42,6% nastolatków w wieku 11–15 lat, w tym 6,4% co najmniej raz w tygodniu. Stwierdzono też, że co piąty nastolatek upił się co najmniej raz w życiu (21,1%), a 3,2% zrobiło to więcej niż 10 razy. W stosunku do wyników poprzednich badań HBSC obserwuje się zarówno istotny spadek ogólnej częstości picia, jak i upijania się przez młodzież w tej grupie wieku. Częstość ogólnego picia zmniejszyła się u obu płci. Częstość upijania się zmniejszyła się istotnie u chłopców, zwiększając się jednak u dziewcząt. Niepokojące może być też, że coraz częściej upijają się dzieci w wieku 11 lat, a coraz większy odsetek ankietowanych deklaruje codzienne picie alkoholu (2,5% vs. 3,1%). Uzyskane wyniki pokazują, że częstość picia i upijania się są zbliżone u obu płci. Częstości te nasilają się wraz z wiekiem, szczególnie między 13 a 15 rokiem życia. Według aktualnych wyników badań HBSC 34,9% nastolatków po raz pierwszy piło alkohol, mając 13 lat lub mniej, a 9,2% upiło się po raz pierwszy w tak wczesnym wieku. W porównaniu z wynikami badań HBSC 2010 obserwuje się istotne zmiany głównie w zakresie wczesnej inicjacji picia; odpowiedni odsetek zmniejszył się z 47,8%. Korzystne zmiany dotyczą tu obu płci. W badanym okresie na bardzo zbliżonym poziomie utrzymała się wczesna inicjacja upijania się, co jest konsekwencją przeciwstawnych tendencji u obu płci. Odsetek chłopców, którzy po raz pierwszy upili się przed 14 rokiem życia, zmniejszył się z 13,4% do 9,7%, podczas gdy odpowiedni odsetek dziewcząt zwiększył się z 5% do 8,7%. Oznacza to zniwelowanie różnic związanych z płcią o 7,4 punktu procentowego. Można stwierdzić, że średnio

<sup>30</sup> Zob. B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report...*, dz. cyt., s. 5–8.

<sup>31</sup> Za: A. Dzielska (2015), *Picie alkoholu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 176–186.

mija niecały rok między pierwszym epizodem wypicia alkoholu i upicia się. Różnice związane z płcią są niewielkie – chłopcy istotnie wcześniej sięgają po raz pierwszy po alkohol, podczas gdy różnice w średnim wieku upicia się po raz pierwszy są nieistotne<sup>32</sup>.

Poza alkoholem młodzież sięga po tytoń. Zdaniem Ostaszewskiego jest to druga co do częstości rozpowszechnienia stosowana przez adolescentów substancja psychoaktywna<sup>33</sup>. Pierwsze eksperymenty z tytoniem często rozpoczynają się przed 12 rokiem życia, a odsetek młodzieży, która pali papierosy codziennie systematycznie zwiększa się w okresie dojrzewania od 6% w wieku 13 lat do około 25% w wieku 18 lat<sup>34</sup>. Z międzynarodowych badań ESPAD z 2011 roku wynika, że średnio 54% uczniów w krajach uczestniczących w projekcie zadeklarowało, że przynajmniej raz w życiu paliło papierosy, a 28% oświadczyło, że paliło papierosy w ciągu ostatnich 30 dni. Liczba uczniów, którzy wypalili co najmniej jedną paczkę papierosów dziennie w ciągu ostatnich 30 dni, wynosiła 2%<sup>35</sup>.

Anna Kowalewska poddała analizie wyniki badań HBSC dotyczące palenia tytoniu wśród polskich nastolatków<sup>36</sup>. Jak podaje cytowana autorka, w międzynarodowym kwestionariuszu HBSC podstawowe pytanie dotyczące obecnej częstości palenia tytoniu zamieszczane jest w niezmienionej postaci jako obowiązkowe od pierwszych badań z lat 80. Brzmi ono: *Jak często obecnie palisz tytoń?* Przewidziano kategorie odpowiedzi: *codziennie; co najmniej 1 raz w tygodniu, ale nie codziennie; rzadziej niż 1 raz w tygodniu; nie palę wcale*. W stosowanych analizach zdefiniowano główny wskaźnik negatywny – odsetek młodzieży palącej tytoń w każdym tygodniu, określanej dalej jako regularne palenie. Zdaniem cytowanej autorki w przypadku dzieci i młodzieży wypalanie nawet jednego papierosa tygodniowo zwiększa ryzyko uzależnienia i niesie za sobą inne zagrożenia dla zdrowia, dlatego też można uznać, że wskaźnik codziennego palenia bardziej się sprawdza w przypadku analiz zachowań osób dorosłych, którzy palą znacznie częściej niż młodzież. Analiza danych zebranych w roku szkolnym 2013/2014 wykazała, że 12,3% młodzieży 11–15-letniej pali tytoń z różną częstością, w tym około 8,1% regularnie w każdym tygodniu. Jeżeli weźmiemy pod uwagę trzy kategorie częstości

---

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 487.

<sup>34</sup> Zob. więcej: J. Mazur, B. Woynarowska, A. Kowalewska (2000), *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce. Palenie tytoniu*. Warszawa: Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>35</sup> Zob. B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report...*, dz. cyt., s. 6.

<sup>36</sup> A. Kowalewska (2015), *Palenie tytoniu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 169–176.



palenia, to rozkłady odpowiedzi w 2010 i 2014 roku nie różniły się od siebie istotnie. U chłopców stwierdzono minimalny spadek częstości regularnego palenia tytoniu – o 0,4%, podczas gdy u dziewcząt był to wzrost o 1,5%. Nie stwierdzono też zmian istotnych statystycznie w poszczególnych grupach wieku. Odsetek młodzieży palącej tytoń regularnie rośnie wraz z wiekiem i wynosi obecnie w kolejnych grupach wieku odpowiednio 2%, 7,3% i 15,1% (11, 13 i 15 lat). Obserwujemy związany z wiekiem wzrost częstości codziennego palenia. W wieku 15 lat codziennie pali tytoń obecnie około 9,8% nastolatków, bez różnic związanych z płcią. W wieku 13 lat codziennie pali tytoń nieznacznie nawet nieco większy odsetek dziewcząt niż chłopców<sup>37</sup>.

Na trzecim miejscu, jeśli chodzi o powszechność stosowania, zdaniem Ostaszewskiego znajdują się marihuana i haszysz<sup>38</sup>.

W badaniach ESPAD pytano młodzież o stosowanie nielegalnych narkotyków. Według badań z 2011 roku średnio 21% chłopców i 15% dziewcząt przynajmniej raz próbowało nielegalnych narkotyków. Ze wszystkich badań ankietowych wynika, że pod tym względem wskaźniki dotyczące chłopców są wyraźnie wyższe niż w przypadku dziewcząt. W ostatniej akcji badań ankietowych wyraźnie wyższe wskaźniki w odniesieniu do chłopców stwierdzono w dwóch trzecich krajów objętych projektem ESPAD. Przeważająca większość uczniów, którzy próbowali nielegalnych narkotyków, używała konopi indyjskich. Przynajmniej jednokrotne użycie konopi indyjskich deklarowało w 2011 roku 17% uczniów. Nie mniej niż jednokrotne użycie tego narkotyku średnio zgłaszało więcej chłopców niż dziewcząt – 19% w stosunku do 14% w 2011 roku, a w 27 krajach odsetek ten był znacznie wyższy w przypadku chłopców<sup>39</sup>.

Barbara Woynarowska dokonała analizy danych pochodzących z badań HBSC dotyczących używania marihuany i haszyszu przez polskich 15-latków<sup>40</sup>. Pytania w kwestionariuszu HBSC są adaptacją pytań z badań ESPAD – Europejskiego Programu Badań Ankietowych w Szkołach (*The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*) i dotyczą liczby dni, w których młodzież używała marihuany/haszyszu kiedykolwiek w całym życiu (skala ogólnego zasięgu zjawiska) i w ostatnich 30 dniach (identyfikacja osób często ich używających, czyli o dużym ryzyku negatywnych konsekwencji), oraz wieku inicjacji używania marihuany/haszyszu. Z uzyskanych danych

---

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 488.

<sup>39</sup> B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report...*, dz. cyt., s. 9-10.

<sup>40</sup> Zob. B. Woynarowska (2015), *Używanie marihuany/haszyszu przez młodzież 15-letnią*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 187-192.

wynika, że marihuany/haszyszu kiedykolwiek w życiu używało 23,9%, a w ostatnich 30 dniach 10,9% ogółu badanych 15-latków. W stosunku do 2010 roku odsetki te zwiększyły się istotnie odpowiednio o pięć i trzy punkty procentowe. Zmiany zaobserwowane u chłopców były nieistotne statystycznie. O prawie osiem punktów procentowych zwiększył się natomiast w badanym okresie odsetek dziewcząt używających tych substancji kiedykolwiek w życiu. Różnice między chłopcami i dziewczętami w częstości używania marihuany/haszyszu w całym życiu wyraźnie zredukowały się w 2014 roku, obecnie jest to różnica powyżej granicy istotności statystycznej. Nadal jednak chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta używali marihuany/haszyszu w ostatnich 30 dniach. Wśród nastolatków używających tych substancji największy był odsetek tych, którzy robili to w 1–2 dniach, a więc eksperymentowali z tymi substancjami. Inicjacja używania marihuany/haszyszu najczęściej miała miejsce – u chłopców i dziewcząt – w ostatnim roku przed prowadzeniem badań. Wczesna inicjacja (w wieku 13 lat i mniej) dotyczyła 4,1% chłopców oraz 3,4% dziewcząt w wieku 15 lat (różnice nieistotne statystycznie). Szacunkowy średni wiek inicjacji wyniósł 14,26 roku, podobnie u obu płci. Zdaniem cytowanej autorki należy pamiętać, że są to obserwacje ucięte, część młodzieży sięgnie po marihuanę po 16 roku życia<sup>41</sup>. W literaturze przedmiotu podejmuje się także temat tendencji do legalizacji marihuany do celów medycznych, który stwarza nowe wyzwania dla profilaktyki marihuany wśród młodzieży<sup>42</sup>.

Według Ostaszewskiego stosunkowo często młodzież sięga po leki psychoaktywne bez zalecenia lekarza<sup>43</sup>. Z międzynarodowych badań ESPAD wynika, że przynajmniej jednokrotne użycie leków uspokajających bez przepisu lekarza najczęściej deklarowano na Litwie, w Monako i w Polsce, gdzie w badaniach ankietowych z 2011 roku około 14% uczniów deklarowało używanie takich środków<sup>44</sup>.

W odniesieniu do innych narkotyków, takich jak opiaty, halucynogeny, kokaina, amfetamina obserwujemy obniżenie wieku inicjacji z tymi substancjami<sup>45</sup>. Na drugim miejscu w badaniach ESPAD pod względem popularności nielegalnych narkotyków wśród młodzieży zajmują ecstasy i amfetamina

---

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Por. M. E. Patrick, P. M. O'Malley (2015), *Trends in Drug Use Among Youth in the United States*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 64.

<sup>43</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna...*, dz. cyt., s. 488.

<sup>44</sup> B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>45</sup> Zob. więcej: Cz. Cekiera (2008), *Uzależnienia – alkoholizm, narkomania, palenie tytoniu. Profilaktyka, terapia i resocjalizacja*, w: B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 20–57.

(po 3%), podczas gdy używanie kokainy, cracku, LSD i heroiny zgłaszano znacznie rzadziej (1–2%). Średnio więcej chłopców niż dziewcząt próbowało nielegalnych narkotyków innych niż konopie indyjskie: 7% w stosunku do 5% w 2011 roku. Wskaźniki te są również znacznie wyższe w odniesieniu do chłopców w 14 krajach. Przynajmniej jednokrotne użycie leków uspokajających bez przepisu lekarza oraz łączenie używania alkoholu i tabletek to jedyne zachowania związane z używaniem substancji, które w ciągu wszystkich pięciu badań były średnio bardziej rozpowszechnione wśród dziewcząt niż wśród chłopców<sup>46</sup>.

Warto również wspomnieć o używaniu takich substancji, jak rozpuszczalniki przemysłowe sprzedawane w drogeriach (np. aceton) czy zawarte w niektórych produktach (np. kleju, lakierze, farbach) inne środki, które są wdychane przez młodzież w celu wywołania stanu zamroczenia i/lub euforii. Ich używanie ustabilizowało się, a nawet zmniejszyło na rzecz innych substancji<sup>47</sup>. W badaniach ESPAD od pierwszych badań ankietowych w 1995 roku do 2007 roku wskaźniki przynajmniej jednokrotnego użycia wziewnych środków odurzających nie zmieniły się znacząco – na poziomie zagregowanym wynosiły średnio 8–9%. Pomiędzy dwoma najnowszymi badaniami ankietowymi można jednak zaobserwować nieznaczny wzrost – z 8% do 10%. Wcześniej wskaźniki dotyczące chłopców były o 1–2 punkty procentowe wyższe niż w przypadku dziewcząt, ale w 2011 roku dla obojga płci zgłoszono taki sam odsetek (10%). Taka sytuacja nigdy wcześniej nie miała miejsca<sup>48</sup>.

Istnieje także coraz bardziej powszechny problem stosowania przez młodzież nowych substancji psychoaktywnych. Zdaniem Agnieszki Pisarskiej i współautorów używanie substancji psychoaktywnych określanych jako *legal highs*<sup>49</sup>, *new compounds*, *research chemicals* czy dopalaczy, stało się w ostatniej dekadzie istotnym problemem polityki narkotykowej, zdrowia publicznego oraz badań zarówno na świecie, jak i w Polsce. Substancje te rozpowszechniane są często jako legalne substytuty nielegalnych narkotyków. Szczególnym wyzwaniem jest to, że konsekwencje zdrowotne związane z używaniem „tradycyjnych” narkotyków zostały już opisane w literaturze fachowej, jednakże w odniesieniu do substancji, które pojawiły się niedawno, dysponujemy nadal nielicznymi danymi naukowymi z zakresu

---

<sup>46</sup> B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>47</sup> D. Marcelli (2013), *Psychopatologia wieku dziecięcego*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner, s. 191.

<sup>48</sup> B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD report...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>49</sup> Por. A. Winstock, C. Wilkins (2011), 'Legal Highs'. *The Challenge of New Psychoactive Substances*. „Series on Legislative Reform on Drug Policies”, 16, s. 1–16.

farmakologii oraz toksykologii<sup>50</sup>. Z badań ESPAD wynika, że jednorazowy kontakt z dopalaczami miało 3,8% uczniów, 71% spośród nich nie sięgnęło po tego typu używki w ostatnim miesiącu ani razu, a 48,9% w ciągu poprzedniego roku. Dopalmce nie są substancjami, które młodzież stosuje przy pierwszym kontakcie z narkotykami. Jednak jeżeli już po nie sięga, to inicjacja ma miejsce głównie w 15 roku życia. Dopalmce są znane młodzieży szkolnej – słyszało o nich 88,6% uczniów<sup>51</sup>.

Ogólnie rzecz biorąc, więcej chłopców niż dziewcząt jest zaangażowanych w używanie narkotyków, zwłaszcza – „ciężkich”<sup>52</sup>. Chłopcy angażują się także częściej w picie alkoholu i palenie marihuany, zgłaszają więcej problemów społecznych (porzucenie szkoły lub pracy) związanych z używaniem substancji niż dziewczęta, a także w młodszym wieku sięgają po alkohol i papierosy. Jednakże w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości różnice międzypłciowe zacierają się i stosowanie substancji psychoaktywnych jest podobne wśród kobiet i mężczyzn<sup>53</sup>.

Naukownicy postulują ścieżki rozwojowe dla nadużywania substancji, które równolegle dotyczyły rozwoju zachowań antyspołecznych od wczesnej młodości do dorosłości<sup>54</sup>. Terrie E. Moffitt<sup>55</sup> wyróżniła dwa rodzaje wzorów przestępczości: trwały wzór życiowy i wzór ograniczony do adolescencji (*Life-Course-Persisters, Adolescence-Limiteds*). Druga ścieżka ograniczona do dojrzewania jest bardziej charakterystyczna dla dziewczynek niż dla chłopców<sup>56</sup>. Analizując przyczyny używania substancji psychoaktywnych przez

---

<sup>50</sup> Zob. A. Pisarska (2013), *Nowe substancje psychoaktywne – wiedza i doświadczenia polskiej młodzieży*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 26, nr 3, s. 275–294.

<sup>51</sup> VI edycja badań ESPAD dotyczących używania alkoholu i używania substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną, [online] <[http://rops.pomorskie.eu/documents/293764/756352/Raport+-+Badanie+dotycz%C4%85ce+stosowania+przez+m%C5%82odzie%C5%BC+wojew%C3%B3dztwa+pomorskiego+%C5%9Brodok%C3%B3w+psychoaktywnych+\(ASM+2015\)/387-c786c-3d8b-4519-a61b-b9492b4a1f70](http://rops.pomorskie.eu/documents/293764/756352/Raport+-+Badanie+dotycz%C4%85ce+stosowania+przez+m%C5%82odzie%C5%BC+wojew%C3%B3dztwa+pomorskiego+%C5%9Brodok%C3%B3w+psychoaktywnych+(ASM+2015)/387-c786c-3d8b-4519-a61b-b9492b4a1f70)> [dostęp: 25.05.2017].

<sup>52</sup> L. D. Johnston, P. O’Malley, J. G. Bachman, J. E. Schulenberg (2006), *Monitoring the Future, National Survey Results on Drug Use, 1975–2006*, vol. 1, *Secondary School Students*. Bethesda, MD: National Institute of Drug Abuse, [online] <[www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/vol1\\_2006.pdf](http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/vol1_2006.pdf)> [dostęp: 25.05.2017].

<sup>53</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 183.

<sup>54</sup> T. E. Moffitt (2010), *A Developmental Model of Life-Course-Persistent Offending*, w: F. T. Cullen, P. Wilcox (red.), *Encyclopedia of Criminological Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., [online] <[www.study.sagepub.com/system/files/Moffitt\\_Terrie\\_E.\\_-\\_A\\_Developmental\\_Model\\_of\\_Life-Course-Persistent\\_Offending.pdf](http://www.study.sagepub.com/system/files/Moffitt_Terrie_E._-_A_Developmental_Model_of_Life-Course-Persistent_Offending.pdf)> [dostęp: 25.05.2017].

<sup>55</sup> Za: D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer, s. 417.

<sup>56</sup> T. E. Moffitt, A. Caspi (2001), *Childhood Predictors Differentiate Life-Course Persistent and Adolescence-Limited Antisocial Pathways among Males And Females*. „Development and Psychopathology”, 13, s. 355–375.

kobiety, J. A. Andrews cytuje badania, które wykazały związki między zachowaniami w dzieciństwie, takimi jak dziecięca agresja, niskie umiejętności społeczne z wczesną inicjacją używania substancji psychoaktywnych oraz ciężkim lub problemowym używaniem w okresie dojrzewania. Te czynniki również przewidują wzór całożyciowy *Life-Course-Persisters* zachowań antyspołecznych. Zachowania te występujące we wczesnym dzieciństwie są bardziej powszechne wśród chłopców niż dziewcząt, co może częściowo wyjaśnić różnice płci, zgodnie z którymi chłopców charakteryzuje wczesny początek używania substancji psychoaktywnych, intensywne picie alkoholu oraz występowanie nadużywania i uzależnienia od nielegalnych substancji, które trwa w okresie dojrzewania i dorosłości<sup>57</sup>.

Literatura konsekwentnie identyfikuje wczesną inicjację w używaniu substancji jako wskaźnik prognostyczny późniejszego problemowego używania i uzależnienia. Na przykład młodzi ludzie, którzy zaczynają pić przed 13 rokiem życia dwa razy częściej stają się alkoholikami, niż ci, którzy zaczynają pić w wieku 17 lat i pięć razy częściej niż ci, którzy zaczynają w wieku 21 lat<sup>58</sup>. Podobnie ci, którzy wcześniej zaczęli palić, palą bardziej intensywnie w wieku dorosłym i mają większe trudności z rzuceniem nałogu<sup>59</sup>. Dowody wskazują, że czas pomiędzy wiekiem pierwszego użycia a uzależnieniem i nadużywaniem może być krótszy dla dziewcząt niż chłopców<sup>60</sup>. Przykładowo chociaż dziewczynki inicjują spożywanie alkoholu w późniejszym wieku niż chłopcy, początek nadużywania lub uzależnienia od alkoholu jest dla nich średnio wcześniejszy niż dla chłopców<sup>61</sup>.

M. L. Dennis, M. K. White i M. L. Ives analizowali dane dotyczące grupy młodzieży (14 776 adolescentów) nadużywającej substancji psychoaktywnych<sup>62</sup>. Dane pochodziły od młodzieży objętej programami leczenia uzależnień w Stanach Zjednoczonych: *The Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA)* i *Center for Substance Abuse Treatment (CSAT)*. Uzyskane wyniki wskazały, że w stosowanym leczeniu należy uwzględnić różnice międzypłciowe – dziewczęta doświadczały bowiem poważniejszych

---

<sup>57</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>58</sup> Grant, Dawson, 1997, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 188.

<sup>59</sup> Chassin, Presson i Sherman, 2000, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 188.

<sup>60</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 188.

<sup>61</sup> Por. P. M. Lewinsohn, P. Rhode, J. R. Seeley (1996), *Alcohol Consumption in High School Adolescents: Frequency of Use and Dimensional Structure of Associated Problems*. „Addiction”, 91, s. 375–390.

<sup>62</sup> Zob. więcej: M. L. Dennis, M. K. White, M. L. Ives (2009), *Individual Characteristics and Needs Associated with Substance Misuse of Adolescents and Young Adults in Addiction Treatment*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 45–73.

problemów psychicznych niż chłopcy oraz wymagały innego typu działań pomocowych. Tak więc dziewczęta w terapii miały poważniejsze problemy związane z uzależnieniem niż chłopcy. Na przykład były bardziej narażone na cotygodniowe stosowanie narkotyków we własnym domu (17% vs. 11%), miały więcej historii ucieczek lub bezdomności (43% vs 26%), natomiast rzadziej niż chłopcy wchodziły w kontakt z systemem wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich (61% vs. 74%). Dziewczęta zgłaszały także większą liczbę objawów odstawienia w tygodniu poprzedzającym badanie (8% vs. 5%). Dziewczęta również częściej niż chłopcy zgłaszały różnorodne problemy związane ze zdrowiem psychicznym i wykazywały wyższe wskaźniki wszelkich problemów psychologicznych (78% vs. 62%), w tym wyższe wskaźniki raportowanych przez siebie problemów internalizacyjnych (62% vs. 35%) i eksternalizacyjnych (67% vs. 56%), oraz obu występujących razem grup problemów internalizacyjnych i eksternalizacyjnych (52% vs. 29%), a także historię wcześniejszego leczenia psychiatrycznego (50% vs. 36%). Dziewczęta zgłaszały także częściej niż chłopcy wysoki poziom wiktymizacji (55% vs. 41%). Rzadziej natomiast deklarowały posiadanie wielu partnerów seksualnych w ciągu ostatnich 90 dni (23% vs. 32%) oraz aktywność nielegalną i przestępczą (55% vs. 67%). Z analizowanych danych wynika, że dziewczęta bardziej potrzebują pomocy psychiatrycznej w trakcie leczenia, podczas gdy chłopcy wymagają więcej pomocy związanej z kontrolowaniem gniewu, przemocy i działań nielegalnych<sup>63</sup>.

## **2.2.2. Czynniki chroniące i czynniki ryzyka używania substancji psychoaktywnych przez młodzież**

W niniejszej pracy dokonano analizy czynników ryzyka i czynników chroniących używania substancji psychoaktywnych przez młodzież w odniesieniu do czynników: 1) biologicznych; 2) indywidualnych; 3) rodzinnych; 4) rówieśniczych; 5) szkolnych i 6) społeczno-kulturowych.

Czynniki biologiczne dotyczą uwarunkowań genetycznych, oddziaływań prenatalnych, wpływu czynników hormonalnych, tempa procesu dojrzewania oraz temperamentu. Analiza badań w obszarze ryzyka używania substancji przez młodzież prowadzona przez Carla G. Leukefelda, Hope M. Smiley McDonald, Williama W. Stoopsa, LaDonya Reeda, Catherine A. Martin spowodowała wyróżnienie takich cech temperamentalnych, jak:

---

<sup>63</sup> Zob. więcej: B. Jankowiak (2016), *Używanie i nadużywanie środków psychoaktywnych przez dziewczęta w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak (red.), *Kobiety i dziewczęta w procesie zaburzonej socjalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

poszukiwanie ryzyka (*sensation-seeking*)<sup>64</sup> i słaba kontrola impulsów<sup>65</sup> jako istotnych dla zachowań ryzykownych z tego obszaru. Podejmowanie ryzyka i poszukiwanie doznań to tendencja do zdobywania nowych doświadczeń, w szczególności tych, które wiążą się z wysoką reaktywnością emocjonalną. Ten wymiar temperamentu jest związany z eskalacją używania substancji w okresie dojrzewania. Wyniki badań wskazują, że chłopcy mają tendencję do podejmowania większego ryzyka niż dziewczynki, choć niektóre badania sugerują, że używanie narkotyków przez dziewczęta jest bardziej związane z tendencją do podejmowania ryzyka niż u chłopców<sup>66</sup>.

Cytowani autorzy powołują się także na badania wykazujące rolę predispozycji genetycznych do alkoholizmu<sup>67</sup>. Badania populacyjne wykazały równe prawdopodobieństwo obu płci w dziedziczności nadużywania alkoholu<sup>68</sup>. Literatura przedmiotu, w której poddane są analizie interakcje genów i środowiska, wskazuje, że środowisko modyfikuje obciążenie genetyczne. Na przykład, czynniki środowiskowe mogą wzmacniać ryzyko związane z określonymi cechami genetycznymi, i odwrotnie, wpływy środowiskowe mogą ochronić jednostki przed efektem obciążenia genetycznego.

Wczesne dojrzewanie biologiczne może być czynnikiem ryzyka używania substancji psychoaktywnych, szczególnie dla młodych dziewcząt<sup>69</sup>. Wcześniej dojrzewające dziewczęta bardziej skłaniają się do zachowań, które są typowe dla starszych nastolatków, w tym używania substancji psychoaktywnych<sup>70</sup>. Dziewczęta te mają tendencję do wagarów, palenia marihuany i upijania się częściej w środkowej części okresu dojrzewania niż później dojrzewające dziewczęta<sup>71</sup>.

Zdaniem Judy A. Andrews także zmiany hormonalne związane z okresem dojrzewania mogą mieć wpływ na korzystanie z substancji psychoaktywnych poprzez ich oddziaływanie na poziom emocji i podejmowanie ryzyka. Stężenie testosteronu skorelowane jest z poszukiwaniem doznań, odhamowaniem i impulsywnością<sup>72</sup>, co jest czynnikiem ryzyka do stosowania substancji<sup>73</sup>.

---

<sup>64</sup> Beck, Thombs, Mahoney, Fingar, 1995, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 441.

<sup>65</sup> Hawkinsa, Catalano, Millera, 1992, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 441.

<sup>66</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>67</sup> Hawkinsa, Catalano, Millera, 1992, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 441.

<sup>68</sup> Prescott, Aggen, Kendler, 1999, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 191.

<sup>69</sup> G. R. Adams (2005), *Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>70</sup> Stattin, Magnusson, 1990, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 191.

<sup>71</sup> Magnusson, Stattin i Allen, 1985, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 191.

<sup>72</sup> Booth, Johnson, Granger, 1999, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 192.

<sup>73</sup> Zuckerman, 1993, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 192.

Do oddziaływań podczas życia płodowego przede wszystkim zaliczyć można wpływ alkoholu spożywanego przez matkę. Konsekwencje dla dziecka dotyczyć mogą różnych wad wrodzonych. Jedną z nich to alkoholowy zespół płodowy (FAS), który jest najcięższą formą wad wrodzonych, somatycznych i neurologicznych, wywołanych na skutek ekspozycji płodu na alkohol. W literaturze przedmiotu podaje się, że nastolatki dotknięte tym zaburzeniem łatwiej popadają w uzależnienia niż ich zdrowi rówieśnicy<sup>74</sup>.

Zdaniem Thomasa H. Kelly, Alessandra N. Kazura, Karen M. Lommel, Shanny Babalonis i Catherine A. Martin ekspozycja na leki, chemikalia, choroby zakaźne lub inne czynniki środowiskowe, które mogą mieć potencjalne działanie teratogenne, przedstawia znaczne zagrożenie dla zdrowia w trakcie rozwoju zarodkowego i płodowego człowieka, szczególnie w krytycznych okresach rozwoju narządów. Ryzyko na tym etapie życia zarodkowego i płodowego zostało dobrze udokumentowane, ale ostatnie badania sugerują, że krytyczne okresy rozwoju narządów, zwłaszcza rozwój mózgu, sięgają do dzieciństwa i dojrzewania. Ze względu na wydłużony okres rozwoju mózgu, ryzyko związane z narażeniem na działanie teratogenne mające bezpośredni wpływ na mózg może również rozciągać się na dzieciństwo i dojrzewanie. Na przykład prenatalna ekspozycja na nikotynę rodzi negatywne skutki behawioralne, które z kolei są związane ze zwiększonym ryzykiem młodzieńczego palenia. Istnieją także dowody, że dojrzewanie to krytyczny okres, w którym ekspozycja na nikotynę może trwale restrukturyzować strukturę i funkcje mózgu i zwiększać ryzyko palenia przez całe życie. Analiza badań przeprowadzona przez cytowanych autorów wykazała, że ekspozycja na środki psychoaktywne we wszystkich fazach rozwoju (prenatalnej, poporodowej, dzieciństwa i dojrzewania), powoduje krótko- i długoterminowe konsekwencje, do których należy większa wrażliwość na neurofarmakologiczne efekty środków psychoaktywnych, która z kolei prowadzi do zwiększenia częstotliwości zażywania tych substancji<sup>75</sup>.

Do czynników indywidualnych zaliczono te, które dotyczą indywidualnych charakterystyk, przekonań, wartości i systemu zachowań oraz radzenia sobie z emocjami. Leukefeld, Smiley McDonald, Stoops, Reed i Martin do czynników indywidualnych zaliczyli przede wszystkim zaburzenia psychiczne młodzieży oraz niską samoocenę. Zaburzenia psychiczne i różne objawy psychologiczne mogą być związane z tym, że dana osoba inicjuje używanie narkotyków, nadal używa narkotyków po początkowej ekspozycji i/lub

---

<sup>74</sup> Zob. więcej: M. Banach (2011), *Alkoholowy Zespół Płodu. Teoria, Diagnostyka, Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

<sup>75</sup> T. H. Kelly, A. N. Kazura, K. M. Lommel, S. Babalonis, C. A. Martin (2009), *A Biological/Genetic Perspective: The Addicted Brain*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance...*, dz. cyt., s. 15-45.



nadal używa ich pomimo negatywnych społecznych i zdrowotnych konsekwencji, przy czym związek między problemami psychicznymi a używaniem substancji jest złożony i wielokierunkowy, np. stosowanie substancji psychoaktywnych może przyczyniać się do określonych problemów psychicznych adolescentów, a także młodzież doświadczająca trudności psychicznych może sięgać po substancje psychoaktywne w celu ryzykownego sposobu „samoleczenia” doświadczanych objawów. Na przykład bezpośredni wpływ nikotyny na zwiększenie koncentracji uwagi może mieć znaczenie dla nastolatków nadpobudliwych psychoruchowo (ADHD) lub działanie alkoholu na zmniejszenie lęku młodzieży z fobią społeczną<sup>76</sup>. Zaburzenia psychiczne, które często występują wśród młodzieży nadużywającej substancji psychoaktywnych, obejmują zaburzenia zachowania, zaburzenia opozycyjno-buntownicze i ADHD, zaburzenia nastroju (depresję i zaburzenia dwubiegunowe), zaburzenia lękowe (zespół lęku uogólnionego, fobię społeczną i zespół stresu pourazowego) oraz bulimie<sup>77</sup>.

Do czynników indywidualnych można zaliczyć także przekonania na temat użytkowników substancji psychoaktywnych. Pozytywne wyobrażenia przewidują rozpoczęcie palenia papierosów wśród dziewcząt i inicjację alkoholową dla obu płci<sup>78</sup>. Dane z *The Oregon Youth Substance Use Project*<sup>79</sup> wykazały różnice międzypłciowe w tym zakresie. Dziewczęta mają bardziej pozytywny wizerunek użytkowników substancji psychoaktywnych niż chłopcy w podobnym wieku. Dziewczęta częściej niż chłopcy myślą, że dzieci, które używają substancji, są popularne, ciekawe i fajne. Wykazano także znaczenie przekonań o łatwym dostępie do narkotyków i niewielkim ich wpływie na zdrowie oraz o tym, że rówieśnicy raczej aprobują narkotyki, a wielu spośród nich już próbowało ich używać<sup>80</sup>. Spośród adolescentów mających doświadczenia z nowymi substancjami (tzw. dopalaczami), bardziej skłonni potwierdzać bieżące używanie tych środków byli ci, którzy wysoko oceniali swoją wiedzę o tych substancjach, a także ci, którzy używają tradycyjnych narkotyków<sup>81</sup>.

Także obraz własnego ciała ma znaczenie dla młodzieży używającej środków psychoaktywnych – szczególnie dla dziewcząt. W tym przypadku istotne są obawy dotyczące wzrostu masy ciała występujące w wyniku rzucenia

---

<sup>76</sup> C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 441.

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> Andrews, Hampson, Tildesley i Peterson, 2002, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 194–195.

<sup>79</sup> Andrews i współpr., 2003, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 194.

<sup>80</sup> Zob. E. Stępień (2001), *Czynniki ryzyka kontaktów z narkotykami w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości (badania katamnesticzne)*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 14, nr 3, s. 407–419.

<sup>81</sup> Zob. A. Pisarska (2013), *Nowe substancje psychoaktywne...*, dz. cyt., s. 275–294.

palenia oraz motywacja utrzymania niskiej wagi wśród dziewcząt zaczynających palić (motyw ten nie dotyczy chłopców)<sup>82</sup>.

Ponadto, liczne badania wskazują na stosunek między stresującymi wydarzeniami życiowymi i stosowaniem substancji przez młodzież. Niektórzy teoretycy sugerują także, że młodzież może używać substancji do regulacji emocjonalnej reakcji na stres<sup>83</sup>. Również zaangażowanie religijne uznano za czynnik mogący chronić przed zaangażowaniem w używanie substancji psychoaktywnych<sup>84</sup>. Codzienne spędzanie czasu poza domem (na mieście, osiedlu przez więcej niż trzy godziny) oraz intensywne uprawianie sportu zwiększało ryzyko nadużywania substancji psychoaktywnych, natomiast prawdopodobieństwo występowania różnych zachowań ryzykownych (w tym używania substancji psychoaktywnych) było mniejsze (około dwukrotnie), jeśli badani spędzali co najmniej jedną godzinę dziennie na odrabianiu lekcji, regularnie czytali książki dla przyjemności lub chodzili do kina<sup>85</sup>. Walory czynnika chroniącego przed sięganiem po papierosy i alkohol może mieć uczestniczenie (ponad półtorej godziny tygodniowo) w zorganizowanych zajęciach innych niż sportowe (artystycznych, edukacyjnych, harcerskich, kościelnych itp.)<sup>86</sup>.

Szereg czynników rodzinnych zidentyfikowano jako takie, które odgrywają rolę w zwiększeniu ryzyka lub też sprężystości młodzieży w obszarze używania i nadużywania substancji psychoaktywnych. Czynniki te obejmują strukturę rodziny, historię, relację, jak również style wychowania oraz używanie narkotyków przez rodziców<sup>87</sup>. Zaangażowanie rodziny (oraz terapia rodziny) ma także znaczenie dla efektywności leczenia młodzieży uzależnionej od narkotyków<sup>88</sup>.

Zdaniem Tomasza J. Wacha wszystkie dostępne badania specjalistyczne, dotyczące przestępczości i problemów związanych z przyjmowaniem środków psychoaktywnych, wykazują związek jakości rodzinnych oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych z funkcjonowaniem społecznym dzieci

---

<sup>82</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>83</sup> Tamże.

<sup>84</sup> Zob. więcej: T. D. Hill, A. M. Burdette, M. L. Weiss, D. D. Chitwood (2009), *Religious Involvement and Adolescent Substance Use*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance...*, dz. cyt., s. 171–189.

<sup>85</sup> K. Bobrowski (2007), *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży. „Alkoholizm i Narkomania”*, t. 20, nr 3, s. 267–287.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 446–447.

<sup>88</sup> Zob. więcej: S. I. Calix, M. A. Fine (2009), *Evidence-Based Family Treatment of Adolescent Substance Abuse and Dependence*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance...*, dz. cyt.

i adolescentów<sup>89</sup>. Wykazano znaczenie rozvodu rodziców oraz konfliktów rodzicielskich jako czynników ryzyka używania substancji<sup>90</sup>.

Interakcja i relacje w rodzinie mogą przyczynić się zarówno do ryzyka, jak i odporności na uzależnienia wśród młodzieży. Na przykład w rodzinach z wyższym poziomem reguł i monitoringu rodzicielskiego stopień inicjacji używania narkotyków wśród studentów Seattle był znacząco niższy. Wyniki tego badania wskazują, że wzrost poziomu zaangażowania, więzi rodzinne i dyscyplina w obrębie rodziny przyczyniły się do odporności wobec używania narkotyków<sup>91</sup>.

Inne czynniki rodzinne, które mogą przyczynić się do ryzyka i elastyczności, obejmują zasady i oczekiwania rodziców. Rodzice młodzieży, która używa narkotyków, częściej stosują niejasne reguły i mają nierealistyczne rodzicielskie oczekiwania niż rodzice dzieci, które nie podejmują takich zachowań<sup>92</sup>.

Stosowanie substancji psychoaktywnych przez rodziców zostało uznane za jeden z najczęstszych czynników ryzyka stosowania substancji przez młodzież<sup>93</sup>. Na przykład podłużne dane (ponad 18 miesięcy) z badań uczniów z Indianapolis wykazały wpływ używania substancji przez rodziców na używanie jej wśród młodzieży<sup>94</sup>. W szczególności używanie tytoniu i marihuany przez rodziców było istotnie związane z używaniem tytoniu, alkoholu i marihuany przez ich dzieci. Spożywanie alkoholu przez rodziców wiązało się także ze spożywaniem alkoholu przez ich dzieci. Efekt ten zwiększał się, gdy oboje rodzice raportowali używanie substancji.

Zdaniem Andrews pomimo że dostępna literatura zawiera sugestie, że używający substancji psychoaktywnych ojcowie i matki mogą mieć inny wpływ na chłopców niż na dziewczęta, to te różnice nie zostały jednoznacznie rozstrzygnięte. Córki mężczyzn alkoholików i córki kobiet alkoholiczek są w grupie wysokiego ryzyka stania się alkoholikami<sup>95</sup>. Bardziej współczesne prace wykazały, że ojцовski alkoholizm był związany z doniesieniami na

---

<sup>89</sup> T. J. Wach (2014), *Profilaktyka...*, dz. cyt., s. 159.

<sup>90</sup> Zob. więcej: B. Jankowiak (2015), *Konflikt między rodzicami jako czynnik ryzyka nieprzystosowania dzieci i młodzieży*. „Studia Edukacyjne”, nr 36, s. 165-178.

<sup>91</sup> C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 446.

<sup>92</sup> Tamże.

<sup>93</sup> Tamże, s. 447.

<sup>94</sup> Li i in., 2002, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 447.

<sup>95</sup> Pollock, Schneider, Gabrielli, Goodwin, 1987, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 193.

stolatków o negatywnych emocjach i doświadczanym stresie, co z kolei związane było z eskalacją używania substancji<sup>96</sup>.

Analiza badań polskich nastolatków w ramach projektu HBSC wykazała, że młodzież, która żyje z obojgiem biologicznych rodziców, pali tytoń dwukrotnie rzadziej niż jej rówieśnicy z rodzin niepełnych i zrekonstruowanych; zależność ta występowała we wszystkich grupach wieku z wyjątkiem 11-latków; regularne palenie tytoniu przez młodzież nie wykazuje związku z zamożnością rodziny<sup>97</sup>.

W odniesieniu do kwestii picia alkoholu przez młodzież w Polsce z analiz na podstawie badania HBSC wynika, że częste upijanie się jest istotnie związane z typem rodziny, w której wychowuje się młodzież – najmniejszy odsetek nastolatków, którzy upili się co najmniej dwa razy w życiu, pochodzi z rodzin biologicznych i jest około dwa razy mniejszy niż wśród młodzieży z pozostałych dwóch typów rodzin. Częstotliwość upijania się jest związana z zamożnością rodziny wyłącznie w grupie 11-latków. W odniesieniu do aktualnej częstości picia alkoholu stwierdzono, że: typ rodziny jest również czynnikiem różnicującym ogólną częstość picia alkoholu przez nastolatków; we wszystkich podgrupach młodzieży wychowywane się z obojgiem biologicznych rodziców chroni przed nadużywaniem alkoholu; odsetek młodzieży pijącej alkohol w każdym tygodniu kształtuje się na podobnym poziomie w grupach wyróżnionych ze względu na zamożność rodziny<sup>98</sup>. Analiza związków między używaniem marihuany/haszyszu a wybranymi czynnikami socjodemograficznymi (dane z badań HBSC) wykazała, że częściej używała ich młodzież z rodzin zrekonstruowanych i niepełnych niż z rodzin z obojgiem biologicznych rodziców (różnice istotne statystycznie u obu płci), oraz że najczęściej używały tych substancji nastolatki z rodzin zamożnych, a najrzadziej – te z rodzin przeciętnie zamożnych (związek o charakterze nieliniowym). Różnice istotne statystycznie dotyczyły tylko używania marihuany/haszyszu w ostatnich 30 dniach. W rodzinach zamożnych ponad dwukrotnie częściej zażywali je chłopcy niż dziewczęta<sup>99</sup>.

Wśród czynników rówieśniczych kontakty z rówieśnikami, którzy używają narkotyków mogą być czynnikiem ryzyka używania substancji psychoaktywnych, natomiast relacje z rówieśnikami, którzy nie używają narkoty-

---

<sup>96</sup> Chassin, Curran, Hussong i Colder, 1996, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 193.

<sup>97</sup> A. Kowalewska (2015), *Palenie tytoniu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>98</sup> A. Dzielska (2015), *Picie alkoholu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 184-185.

<sup>99</sup> B. Woynarowska (2015), *Używanie marihuany/haszyszu przez młodzież 15-letnią*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 190-191.

ków, mogą być czynnikiem sprężystości, który chroni przed korzystaniem z substancji psychoaktywnych<sup>100</sup>.

Na przykład w 11-letnich podłużnych badaniach młodzieży w Seattle wysoki poziom aktywności prospołecznych wśród rówieśników chronił przed rozpoczęciem zażywania narkotyków, podczas gdy aktywności anty-społeczne w grupie rówieśniczej były czynnikiem ryzyka używania substancji psychoaktywnych<sup>101</sup>. Wpływ rówieśników wydaje się zależny od wieku, bo u młodzieży w wieku powyżej 12 lat postawa rówieśników i stosowanie przez nich narkotyków były lepszymi predyktorami używania substancji psychoaktywnych niż dla dzieci<sup>102</sup>.

Zdaniem Daniela J. Flannery'ego, Davida Husseya i Erica Jefferisa<sup>103</sup> negatywne wpływy rówieśnicze przyczyniają się do używania środków psychoaktywnych. Prawdopodobieństwo zachowań ryzykownych rośnie najbardziej, jeśli młodzi ludzie spędzają czas w towarzystwie rówieśników pijących alkohol lub używających narkotyków<sup>104</sup>. Relacje z rówieśnikami, zwłaszcza rówieśnikami przeciwnej płci, mogą narażać dziewczyny na ryzyko rozpoczęcia używania substancji. Literatura dotycząca adolescencji konsekwentnie wykazuje podobieństwo w używaniu substancji między rówieśnikami. Podobieństwo to może wynikać zarówno z selekcji lub wybierania określonych znajomych, którzy są podobni do siebie, jak i socjalizacji w grupie rówieśniczej, przy czym istnieją dane potwierdzające, że efekt oddziaływania grupy rówieśniczej jest silniejszy dla dziewcząt niż chłopców<sup>105</sup>. Istnieją także badania wskazujące na to, że rówieśnicy wpływają na skuteczność terapii. Młodzi ludzie, którzy mają znajomych wspierających w abstynencji lepiej reagowali na leczenie<sup>106</sup>.

Środowisko szkolne i działania podejmowane w jego ramach mogą również przyczynić się do ryzyka i sprężystości w obszarze stosowania substancji przez młodzież. W literaturze przedmiotu opisywane są wyniki badań, z których wynika, że młodzież aktywnie uczestnicząca w zajęciach sportowych lub innych pozalekcyjnych, rzadziej pali papierosy lub używa marihu-

---

<sup>100</sup> C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 448.

<sup>101</sup> Guo i in., 2002, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 448.

<sup>102</sup> Sale i in., 2003, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 448.

<sup>103</sup> D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.) *Handbook...*, dz. cyt., s. 421.

<sup>104</sup> Zob. K. Bobrowski (2007), *Czas wolny...*, dz. cyt., s. 267-287.

<sup>105</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 194.

<sup>106</sup> K. C. Winters, A. M. Botzet, T. Fahnhorst, R. Stinchfield, R. Koskey (2009), *Adolescent Substance Abuse Treatment: A Review of Evidence-Based Research*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance...*, dz. cyt., s. 86.

any<sup>107</sup>. Tak więc środowisko szkolne, które zachęca do udziału w zajęciach pozaszkolnych może mieć działanie ochronne wobec zażywania narkotyków przez adolescentów. Szkoła może być także środowiskiem, w którym nauczyciele dzięki dostrzeżeniu problemu i szybkiej diagnozie, mogą przyczynić się do wprowadzenia działań profilaktycznych i terapeutycznych dla młodzieży, która rozpoczęła przyjmowanie narkotyków<sup>108</sup>.

Wśród czynników związanych ze środowiskiem społecznym wymienia się biedę oraz dewiacyjne sąsiedztwo<sup>109</sup>. Istotne są także normy kulturowe i wartości, które w dużym stopniu określają funkcjonalne znaczenie młodzieżowych zachowań pojawiających się w trakcie rozwoju. W związku z tym, ujawnianie specyficznych zachowań i ich znaczenie dla przystosowania może się różnić w różnych kulturach. Ocena społeczna i procesy reagowania w interakcji społecznej w znacznej mierze odgrywają rolę w mediacji wpływów kulturowych na adaptacyjne i nieprzystosowawcze zachowania dzieci i młodzieży oraz ich wzorce rozwojowe<sup>110</sup>. Zgodnie z przeglądem prowadzonym przez E. R. Oetting i F. Beauvais na podstawie danych amerykańskich, dziewczęta pochodzące z Meksyku, które niedawno wyemigrowały, wykazują tendencję, aby próbować marihuany rzadziej i mają niższe wskaźniki picia alkoholu niż mężczyźni Amerykanie pochodzący z Meksyku, Anglosasi lub Latynosi, którzy byli w USA od pokoleń<sup>111</sup>.

Wyniki badań HBSC polskich nastolatków wykazały, że miejsce zamieszkania okazało się czynnikiem różnicującym regularne palenie tytoniu przez chłopców i dziewczęta – efekt ten ujawnił się dopiero po uwzględnieniu płci; u chłopców największe wskaźniki regularnego palenia zanotowano w grupie mieszkańców wsi; u dziewcząt wieś stanowiła czynnik chroniący, a miasto czynnik ryzyka; po stratyfikacji na miejsce zamieszkania pojawiają się istotne różnice między płciami – w małych miastach na niekorzyść dziewcząt, na wsi na niekorzyść chłopców<sup>112</sup>. W odniesieniu do kwestii picia alkoholu wśród polskiej młodzieży dane z badań HBSC wykazały, że: w odniesieniu

---

<sup>107</sup> Harrison, Narayan, 2003, za: C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 448.

<sup>108</sup> M. L. Dennis, M. K. White, M. L. Ives (2009), *Individual Characteristics and Needs Associated with Substance Misuse of Adolescents and Young Adults in Addiction Treatment*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>109</sup> C. G. Leukefeld, H. M. Smiley McDonald, W. W. Stoops, L. Reed, C. Martin (2005), *Substance Misuse and Abuse...*, dz. cyt., s. 448–449.

<sup>110</sup> Zob. więcej: X. Chen, R. Fu, L. Leng (2014), *Culture and Developmental Psychopathology*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer, s. 225–245.

<sup>111</sup> Oetting i Beauvais, 1990, za: J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 192–193.

<sup>112</sup> A. Kowalewska (2015), *Palenie tytoniu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 172.

do aktualnej częstości picia alkoholu związek z miejscem zamieszkania jest bardzo słaby – negatywny wpływ zamieszkiwania w małych miastach wiadać wyłącznie w najstarszej grupie wiekowej. Miejsce zamieszkania jest również słabo związane z częstością upijania się przez młodzież szkolną; jedynie u dziewcząt zanotowano istotny związek, z tendencją do niższych odsetków wśród mieszkanki wsi<sup>113</sup>. Jak wynika z tych samych badań, odsetki używających marihuany były niezależne od miejsca zamieszkania<sup>114</sup>.

## **2.3. Zachowania ryzykowne w obszarze zachowań przestępczych i agresji młodzieży**

### **2.3.1. Charakterystyka i rozpowszechnienie zachowań przestępczych i agresji młodzieży**

Zachowania ryzykowne młodzieży w tym obszarze dotyczyć będą: agresji, zaburzeń zachowania oraz zachowań przestępczych. Warto zwrócić uwagę, że wiele badań dotyczących tego obszaru wskazuje na znaczące różnice między chłopcami a dziewczętami w podejmowaniu zachowań agresywnych i przestępczych<sup>115</sup>. Dlatego też, aby zobrazować specyfikę, złożoność i wielopłaszczyznowość omawianej problematyki zostaną przedstawione dane wskazujące na te różnice. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że jednym z najlepiej ustalonych w kryminologii i dyscyplinach pokrewnych wyników jest ten, który mówi, że chłopcy są zaangażowani w zachowania antyspołeczne częściej niż dziewczęta. Częstość występowania zachowań antyspołecznych wśród dziewcząt jest tylko około połową częstości występowania ich wśród chłopców. Jednak jeśli weźmiemy pod uwagę różne formy zachowań antyspołecznych, wyłania się bardziej złożony obraz. Dla przykładu, większość badań pokazuje, że chłopcy angażują się w bezpośrednią agresję częściej niż dziewczyny, ale różnica płci zmniejsza się, jeśli chodzi o agresję pośrednią i agresję wobec członków rodziny<sup>116</sup>.

W pierwszej kolejności omówione zostaną dane dotyczące zachowań agresywnych adolescentów i adolescentek. Działanie agresywne jest za-

---

<sup>113</sup> A. Dzielska (2015), *Picie alkoholu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 183–184.

<sup>114</sup> B. Woynarowska (2015), *Używanie marihuany/haszyszu przez młodzież 15-letnią*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 191.

<sup>115</sup> Zob. więcej: B. Jankowiak (2016), *Zachowania antyspołeczne dziewcząt w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kobiety...*, dz. cyt.

<sup>116</sup> N. Lanctot (2015), *Development of Antisocial Behavior in Adolescent Girls*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *Criminal and Antisocial Behavior Theory, Research and Practical Applications*. Springer Switzerland, s. 339–400.

zwyczaj definiowane jako zachowanie, którego celem jest spowodowanie fizycznej lub psychicznej szkody<sup>117</sup>. Termin „agresja” odnosi się do zachowań szkodliwych, które są celowe i ukierunkowane na innych lub ich własności. Agresję można podzielić na jawną lub relacyjną. Rozróżnienie to wynika z rodzaju wyrządzonej ofierze szkody. Agresja jawna obejmuje szkody ciała lub własności (agresja fizyczna) lub poczucia własnej wartości (agresja słowna). Agresja relacyjna dotyczy krzywd w obszarze relacji społecznych i obejmuje takie czynności, jak wykluczenie społeczne, umyślne nakłanianie innych, żeby nie przyjaźnili się z kimś i groźenie wycofaniem własnej przyjaźni<sup>118</sup>.

Najczęstszą postacią zachowań agresywnych dorastającej młodzieży jest uczestniczenie w bójkach. Przeważnie są to bójki z kolegą/koleżanką lub inną dobrze znaną osobą oraz rodzeństwem. Na trzecim miejscu są bójki z osobą zupełnie nieznaną. Z wiekiem zmniejsza się odsetek tych, którzy biją się z rodzeństwem i kolegami, a zwiększa się odsetek bijących się z nieznajomymi<sup>119</sup>. Większość takich zachowań ma charakter jednorazowy, epizodyczny, a za ryzykowne uważa się często powtarzające się uczestniczenie w bójkach<sup>120</sup>. B. Woynarowska dokonała analizy danych z międzynarodowych badań HBSC w odniesieniu do uczestniczenia w bójkach polskiej młodzieży. Wskaźnikiem uczestniczenia w bójkach była częstość podejmowania tej formy zachowania agresywnego w ostatnich 12 miesiącach (od wcale do cztery razy lub więcej). Przyjęto, że udział w bójkę więcej niż dwa razy oznacza częste uczestnictwo i jest wskaźnikiem negatywnym. W 2014 roku, w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie, w bójkach uczestniczyło ogółem 31,4% badanych nastolatków w wieku 11–15 lat. W stosunku do 2010 roku odsetek ten zmniejszył się o cztery punkty procentowe. Spadek ten dotyczył tylko chłopców (o 9,5%), u dziewcząt odnotowano niewielki wzrost (o 0,4%). W badanych grupach wiekowych chłopcy uczestniczyli w bójkach częściej niż dziewczęta. Odsetek chłopców stosujących agresję fizyczną był mniejszy w wieku 15 lat niż wśród młodszych badanych. U dziewcząt nie odnotowano różnic zależnych od wieku. Często, czyli więcej niż dwa razy w ciągu 12 miesięcy, uczestniczył w bójkę co dziesiąty nastolatek, trzy i pół raza częściej dotyczyło to chłopców niż dziewcząt. Z wiekiem odsetek biorących udział

---

<sup>117</sup> E. Aronson, R. M. Ackert, T. D. Wilson (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka, s. 497.

<sup>118</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 150.

<sup>119</sup> Zob. J. Mazur, B. Woynarowska, H. Kołło, A. Małkowska (2005), *Przemoc wśród młodzieży w wieku 11–15 lat a nadużywanie alkoholu i wybrane uwarunkowania psychospołeczne*. „Alkoholizm i Narkomania”, 18 (3), s. 19–23.

<sup>120</sup> B. Woynarowska (2015), *Uczestniczenie w bójkach*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 200.



w powtarzających się bójkach zmniejszył się tylko u chłopców<sup>121</sup>. Jedną z form przemocy w szkole, jakie uwzględniono w badaniach HBSC, jest uczestnictwo w dręczeniu (*bullying*), w roli ofiary lub sprawcy<sup>122</sup>. W kwestionariuszu badań HBSC uczniowie mają za zadanie odpowiedzieć na dwa pytania: *Jak często ty sam uczestniczyłeś w dręczeniu innego ucznia lub uczniów w szkole w ostatnich dwóch miesiącach?* oraz *Jak często ty sam byłeś dręczony w szkole w ostatnich dwóch miesiącach?* Kategorie odpowiedzi: *nie uczestniczyłem w dręczeniu innego ucznia lub innych uczniów w szkole / nie byłem dręczony w szkole w ostatnich dwóch miesiącach; zdarzyło się to jeden lub dwa razy; 2 lub 3 razy w miesiącu; przeciętnie 1 raz w tygodniu; kilka razy w tygodniu*. Zgodnie z danymi z ostatnich badań HBSC w całej badanej populacji w ostatnich dwóch miesiącach co najmniej raz ofiarą dręczenia było 30,3% ankietowanych, a sprawcą dręczenia 31,3%. Zarówno sprawcą, jak i ofiarą dręczenia co najmniej raz w ostatnich dwóch miesiącach było 13,6% ankietowanych. W porównaniu z wynikami badań HBSC 2010, biorąc pod uwagę co najmniej jeden epizod dręczenia, stwierdzono, że odsetek sprawców zmniejszył się o 1,5%, co jest różnicą nieistotną statystycznie. Zanotowano istotny spadek tego odsetka u chłopców i nieistotną tendencję wzrostową u dziewcząt. Odsetek ofiar częstego dręczenia zwiększył się istotnie o 3,9%, co dotyczyło głównie dziewcząt. W odniesieniu do częstego dręczenia możemy tylko wnioskować o istotnym wzroście odsetka ofiar u dziewcząt. Należy zwrócić uwagę na zwiększenie częstości bycia sprawcą dręczenia w zależności od wieku – im starsi uczniowie, tym częściej są sprawcami dręczenia (różnice dotyczą chłopców i dziewcząt). Stwierdzono także, że wraz z wiekiem zmniejsza się odsetek uczniów będących ofiarami dręczenia. Odnotowano, że odsetek młodzieży będącej sprawcą dręczenia istotnie zwiększa się z wiekiem, a odsetek młodzieży będącej ofiarą dręczenia istotnie zmniejsza się z wiekiem<sup>123</sup>.

Wyniki licznych badań wskazują, że agresja jawna podejmowana jest częściej przez chłopców niż dziewczęta. Ustalenia dotyczące agresji relacyjnej nie są jednoznaczne, jednakże niektórzy badacze przedstawiają dowody, że jest ona bardziej powszechna wśród dziewcząt niż chłopców w wieku nastoletnim. Istnieją dane na temat ocen rówieśników i nauczycieli, którzy uznali, że dziewczęta są częściej skłonne do agresji relacyjnej niż agresji fizycznej. Tak więc kiedy dziewczyny chcą skrzywdzić rówieśników, jest bardziej prawdopodobne, że zrobią to w taki sposób, aby uszkodzić relację, a nie cielesność<sup>124</sup>,

---

<sup>121</sup> Tamże, s. 200–205.

<sup>122</sup> A. Małkowska-Szkućnik (2015), *Przemoc w szkole (bullying)*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 206–211.

<sup>123</sup> Tamże, s. 208.

<sup>124</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 151–152.

natomiast chłopcy zastosują agresję fizyczną lub słowną. Inny podział agresji to rozróżnienie na agresję bezpośrednią lub pośrednią<sup>125</sup>. Ta pierwsza dotyczy szkodliwych czynów skierowanych bezpośrednio wobec ofiary, natomiast druga polega na podejmowaniu szkodliwych działań w taki sposób, że unika się bezpośredniej konfrontacji z ofiarą<sup>126</sup>. Większość badań pokazuje, że chłopcy angażują się w agresję bezpośrednią (zwłaszcza najpoważniejsze formy zachowań agresywnych) częściej niż dziewczyny, ale różnica płci zawęża się znacznie, jeśli chodzi o agresję pośrednią<sup>127</sup>. Badania na agresji jawnej i pośredniej na ogół przedstawiają chłopców jako bardziej bezpośrednio i jawnie agresywnych niż dziewczęta. Różnica ta jest jeszcze wyraźniejsza, jeśli agresja fizyczna jest badana oddzielnie od agresji słownej<sup>128</sup>.

Prowadzono także analizy dotyczące cyberprzemocy (*cyberbullying*)<sup>129</sup>. Cyberprzemoc jest określana jako intencjonalne, wrogie i powtarzalne zachowanie pojedynczych osób lub grup, którego celem jest skrzywdzenie drugiej osoby, większej grupy lub zbiorowości, realizowane za pomocą nowych technologii komunikacji – internetu, telefonów komórkowych oraz innych urządzeń elektronicznych<sup>130</sup>. W tym przypadku również istnieją różnice międzypłciowe wskazujące, że dziewczęta wolą angażować się w cyberprzemoc pośrednio z wykorzystaniem środków relacyjnych. Typy relacyjnego *bullyingu* to: plotkowanie, rozgłaszanie plotek, zdrada przyjaźni, wykluczanie innych osób, inne zachowania, które manipulują relacjami międzyludzkimi<sup>131</sup>. Istnieją dane wskazujące, że cyberprzemoc może być bardziej rozpowszechniona niż *bullying offline*<sup>132</sup>. Dziewczęta, gdy angażują się w cyberprzemoc, zwykle plotkują lub ignorują kogoś. *Bullying* chłopców zazwyczaj polega na fizycznych przepychankach, a rzadziej przybiera formę *cyberbullyingu*. Jeśli chłopcy angażują się w cyberprzemoc, to przejawia się to w publikowaniu raniących zdjęć lub filmów wideo<sup>133</sup>.

W międzynarodowych badaniach HBSC kwestionariusz zawierał dwa pytania dotyczące doświadczenia cyberprzemocy, ale tylko z perspektywy

---

<sup>125</sup> Tamże, s. 150–151.

<sup>126</sup> Tamże, s. 150–151.

<sup>127</sup> N. Lanctot (2015), *Development of Antisocial Behavior in Adolescent Girls*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *Criminal and Antisocial Behavior...*, dz. cyt., s. 399–401.

<sup>128</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 151.

<sup>129</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*, New York: Springer, s. 19.

<sup>130</sup> M. Malinowska-Cieślak (2015), *Cyberprzemoc*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 212.

<sup>131</sup> Viljoen i in., 2005, za: S. Chadwick (2014), *Impacts...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>132</sup> Smith et al. (2008), za: S. Chadwick (2014), *Impacts...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>133</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts...*, dz. cyt., s. 19.

ofiary. Pytania, zaadaptowane na podstawie kwestionariusza Olweus Bully/Victim, brzmiały: *Jak często zdarzyło się, że ktoś: 1) wysyłał wiadomości na czacie (gadu-gadu), robił wpisy (np. na Facebooku), wysyłał e-mail lub SMS albo stworzył prześmiewczą stronę internetową na twój temat? 2) wziął kompromitujące cię zdjęcia bez twojej zgody i umieścił je w sieci?* Kategorie odpowiedzi: *nie byłem dręczony w ten sposób; zdarzyło się 1 lub 2 razy; 2-3 razy w miesiącu; około 1 raz w tygodniu; kilka razy w tygodniu.* Co szósty nastolatek (16,1%) ankietowany w 2014 roku doświadczył w swoim życiu cyberprzemocy w formie krzywdzących wiadomości tekstowych, wiadomości umieszczonych w sieci, prześmiewczych stron internetowych lub umieszczenia w sieci kompromitującego zdjęcia. Częstego *cyberbullyingu*, czyli przynajmniej 2-3 razy w ciągu miesiąca, doświadczyło 4,3% badanej populacji polskich nastolatków. Częściej *cyberbullyingu* doświadczają dziewczęta, jest on częstszy w grupie 13- i 15-latków w porównaniu z 11-latkami<sup>134</sup>.

Zachowania ryzykowne adolescentów utożsamiane są często z przestępczością, zdefiniowaną jako naruszenie prawa. Dane z badań epidemiologicznych z raportów prowadzonych wśród młodzieży wskazują, że wskaźnik przestępczości jest na ogół wyższy wśród chłopców niż dziewcząt, choć istnieją różnice w zależności od rodzaju wykroczenia. Przemoc i niszczenie własności są znacznie bardziej powszechne wśród chłopców niż u dziewcząt, natomiast różnica płci jest mniejsza w przypadku innych przestępstw<sup>135</sup>.

Z podłużnych badań na reprezentatywnej próbie młodzieży w wieku 12-16 lat (*National Longitudinal Survey of Youth*) wynika, że 8% dziewcząt (w porównaniu z 16% chłopców) zgłosiło zaangażowanie w atak w ciągu ostatniego roku; 11% dziewcząt (20% chłopców) dokonało zniszczenia mienia; 3% dziewcząt (7% chłopców) przyznało, że skradło coś wartego ponad 50 dolarów; 11% dziewcząt (w porównaniu z 10% chłopców) poinformowało, że uciekło z domu w pewnym momencie w przeszłości; jedna na 20 (5%) dziewcząt zgłosiła, że została aresztowana raz lub kilka razy w życiu<sup>136</sup>.

W literaturze przedmiotu problematyka zachowań agresywnych i przestępczych młodzieży podejmowana jest także w odniesieniu do zaburzeń zachowania. Zaburzenia zachowania są rozpoznaniem psychiatrycznym obecnym zarówno w klasyfikacjach diagnostycznych ICD-10, jak i DSM - V<sup>137</sup>.

---

<sup>134</sup> Zob. M. Malinowska-Cieślak (2015), *Cyberprzemoc*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 212-218.

<sup>135</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 153.

<sup>136</sup> Snyder, Sickmund, Bilchuk (1999), za: S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 153.

<sup>137</sup> Zob. więcej: A. Kołakowski (2014), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP, s. 15-64.

Kategoria ta jest najczęściej powiązana z przestępczością i przemocą wśród młodzieży. Zaburzenia zachowania charakteryzują się naruszeniem zasad społecznych i praw innych osób, w tym szkód wobec ludzi i mienia, częściej rozpoznanie to dotyczy chłopców niż dziewcząt<sup>138</sup>.

W literaturze przedmiotu występują liczne analizy ukierunkowane na poszukiwania przyczyn zachowań agresywnych i przestępczych młodzieży. Daniel J. Flannery, David Hussey i Eric Jefferis podsumowali badania naukowe dotyczące etiologii zachowań przestępczych i przemocy adolescentów, które wykazały, że przyczyny tego zjawiska są złożone i wielowymiarowe. Według nich aktualne dane wskazują, że przemoc wśród młodzieży można najlepiej zrozumieć z perspektywy rozwojowej, ponieważ jej początki są mocno zakorzenione we wczesnych stadiach rozwoju. Trzy główne ustalenia pojawiają się konsekwentnie w literaturze na temat przestępczości: wczesny początek dokonywania wykroczeń wiąże się z popełnianiem przestępstw w dalszym życiu; istnieje ciągłość zachowania przestępczego – młodociani przestępcy są bardziej narażeni na to, że staną się także dorosłymi przestępcami; niewielka liczba młodocianych wielokrotnych sprawców przestępstw popełnia znaczną część wszystkich przestępstw<sup>139</sup>.

Jedne z najczęściej cytowanych badań dotyczących przestępczości to podłużne badania prowadzone przez Terrie E. Moffitt<sup>140</sup>. Przyczyniły się one do konceptualizacji dwóch rodzajów wzorów przestępczości: trwałe wzór życiowy i wzór ograniczony do adolescencji (*Life-Course-Persisters, Adolescence-Limiteds*). Grupa dzieci charakteryzujących się wczesnym początkiem zachowań przestępczych podejmuje takie zachowania trwale, niezmiennie w czasie i w różnych sytuacjach. Młodzież należąca do grupy wzorca ograniczonego do dojrzewania charakteryzuje się zarówno inicjacją przestępczą, jak i zaniechaniem tych działań w okresie adolescencji. Autorzy badań zwracają uwagę na szczególnie złe rokowanie związane z wczesnym początkiem zachowań antyspołecznych i zwiększone ryzyko w dorosłym życiu antyspołecznych zaburzeń osobowości i zaburzeń na tle nadużywania substancji. Moffitt i jej współpracownicy stwierdzili, że ta ścieżka jest bardziej charakterystyczna dla chłopców niż dziewcząt. Jednakże druga ścieżka, ograniczona do dojrzewania, jest bardziej reprezentatywna dla dziewczynek<sup>141</sup>. Korespondujące z cytowanymi danymi były longitudinalne badania dzieci nowozelandzkich (ich losy śledzono od urodzenia do

---

<sup>138</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 153–154.

<sup>139</sup> D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 416.

<sup>140</sup> T. E. Moffitt (2010), *A Developmental Model...*, dz. cyt.

<sup>141</sup> T. E. Moffitt, A. Caspi (2001), *Childhood Predictors...*, dz. cyt., s. 355–375.

21 roku życia) prowadzone przez D. M. Fergussona i L. J. Horwooda, którzy stwierdzili, że kobiety częściej należały do grupy niskiego ryzyka przestępczości oraz grupy przestępczości ograniczonej do adolescencji<sup>142</sup>.

### 2.3.2. Czynniki chroniące i czynniki ryzyka zachowań przestępczych i agresji młodzieży

Tak jak we wcześniejszym rozdziale, analizę czynników ryzyka i czynników chroniących zachowań przestępczych i agresji młodzieży przeprowadziłam w odniesieniu do: czynników biologicznych, indywidualnych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych i społeczno-kulturowych.

Wśród czynników biologicznych istnieją pewne dowody na znaczenie uwarunkowań genetycznych w powstawaniu zaburzeń zachowania<sup>143</sup>. Wnioski z badań genetyki molekularnej pozwoliły na zidentyfikowanie pewnych wariantów genetycznych, które przyczyniają się do rozwoju antyspołecznych fenotypów<sup>144</sup>. Dane wykazujące rolę czynników genetycznych uzyskano w badaniach prowadzonych przez Nikole J. Cronk i współpracowników w 2002 roku, które polegały na analizie 1093 par monozygotycznych i 855 par dizygotycznych kobiet bliźniąt. Objawy zaburzeń zachowania (*conduct disorder*) zgłaszane przez matki skorelowane były silniej dla bliźniąt jednojajowych, w porównaniu z bliźniętami dwujajowymi<sup>145</sup>.

Takie uwarunkowania temperamentalne, jak stosunkowo wysoki poziom aktywacji (*activity*), większa wrażliwość na odczuwanie negatywnego afektu i złości lub też wyższy poziom poszukiwania ryzyka (*risk taking*)<sup>146</sup> stanowią czynniki ryzyka. Liczne badania wykazały, że temperament i cechy osobowości są związane z zachowaniami przestępczymi i antyspołecznymi<sup>147</sup>. Dzieci, które wykazują cechy temperamentu trudnego mogą być szczególnie narażone na ryzyko rozwoju zaburzeń zachowania. B. B. Lahey i I. D. Waldman

---

<sup>142</sup> D. M. Fergusson, L. J. Horwood (2002), *Male and Female Offending Trajectories*. „Development and Psychopathology”, vol. 14, issue 1, s. 159-177.

<sup>143</sup> Simonoff, 2001, za: D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 285-286.

<sup>144</sup> Zob. więcej: K. M. Beaver, J. A. Schwartz, J. M. Gajos (2015), *A Review of the Genetic and Gene-Environment Interplay Contributors to Antisocial Phenotypes*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *Criminal and Antisocial Behavior...*, dz. cyt., s. 109-122.

<sup>145</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 149-181.

<sup>146</sup> D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 288-289.

<sup>147</sup> Zob. więcej: J. Morizot (2015), *The Contribution of Temperament and Personality Traits to Criminal and Antisocial Behavior Development and Desistance*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 137-166.

zidentyfikowali trzy wymiary temperamentu, które lokują dziecko w grupie wysokiego ryzyka zaburzeń zachowania. Są to: negatywna emocjonalność, brawura i podejmowanie ryzyka oraz brak prospołecznych zachowań (np. dzielenia się, empatii i życzliwości)<sup>148</sup>. Bardzo aktywne dzieci, u których przeważają zły nastrój, drażliwość i które mają trudności, aby się uspokoić, są szczególnie narażone na ryzyko<sup>149</sup>. Liczne badania podłużne wykazały, że ryzyko zaburzeń zachowania wzrasta, gdy we wczesnym dzieciństwie obserwuje się słabą kontrolę impulsów, poważne nieposłuszeństwo i agresywne zachowanie zarówno w szkole, jak i w domu<sup>150</sup>.

W odniesieniu do roli czynników hormonalnych konsekwentnie ujawniane w badaniach różnice płci w przejawianiu jawnej agresji doprowadziły wielu naukowców do spekulacji na temat roli hormonów, zwłaszcza testosteronu. Współczesne analizy naukowe nie są jednak całkowicie jednoznaczne, jeśli chodzi o rolę tego hormonu w agresji wśród dorastających mężczyzn i kobiet<sup>151</sup>, choć istnieją dane wskazujące, że stężenie testosteronu skorelowane jest z poszukiwaniem doznań, odhamowaniem i impulsywnością, co zwiększa ryzyko podejmowania zachowań problemowych<sup>152</sup>. Prowadzone analizy w obszarze znaczenia czynników biologicznych w powstawaniu zachowań agresywnych i zaburzeń zachowania młodzieży odnoszą się do interakcji między biologią a środowiskiem rozwoju<sup>153</sup> – które mogą zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia trudności lub też im przeciwdziałać.

Wcześniejsze dojrzewanie w stosunku do rówieśników jest uznawane jako czynnik ryzyka wystąpienia zaburzeń zachowania wśród dziewcząt w okresie dojrzewania. Chociaż może to być wynikiem zmian hormonalnych, to bardziej prawdopodobne, że jest rezultatem wzajemnych oddziaływań między zmianami hormonalnymi a ich fizycznymi konsekwencjami i charakterystyką środowiska<sup>154</sup>. Także ustalenia z analizy literatury G. R. Adamsa wskazują, że w przypadku dziewczynek wczesne dojrzewanie seksualne

---

<sup>148</sup> Zob. B. B. Lahey, I. D. Waldman (2003), *The Developmental Propensity Model of the Origins of Conduct Problems during Childhood and Adolescence*, w: B. B. Lahey, T. E. Moffitt, A. Caspi (red.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. New York: Guilford Press, s. 76–117.

<sup>149</sup> D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 287–289.

<sup>150</sup> A. Caspi, T. E. Moffitt, D. L. Newman, P. A. Silva (1996), *Behavioral Observations at Age 3 Years Predict Adult Psychiatric Disorders*. „Archives of General Psychiatry”, 53, s. 1033–1039.

<sup>151</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 163.

<sup>152</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse...*, dz. cyt., s. 192.

<sup>153</sup> Zob. więcej: D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 285–288.

<sup>154</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 191–192.

może wprowadzić je w doświadczenia społeczne, na jakie nie są jeszcze gotowe i tym samym przyczynić się do powstawania niekorzystnych zachowań adaptacyjnych<sup>155</sup>.

Do czynników działających w okresie prenatalnym zaliczono np. znaczenie palenia w czasie ciąży dla powstawania zaburzeń zachowania u chłopców<sup>156</sup>. Wykazano także rolę powikłań porodowych w rozwoju zachowań problemowych wśród młodzieży, zwłaszcza gdy są one połączone z mało stymulującym i nie wspierającym rozwoju środowiskiem we wczesnym okresie życia<sup>157</sup>.

Kolejną grupę stanowią czynniki indywidualne. Różne teorie i badania odwołują się do roli zniekształceń i deficytów procesów poznawczych w podejmowaniu zachowań agresywnych, w okresie dzieciństwa i dojrzewania. W odniesieniu do znaczenia przetwarzania poznawczego naukowcy zaproponowali teorię dotyczącą indywidualnych różnic w interpretacji sygnałów ze środowiska społecznego, która próbuje zidentyfikować mechanizmy poznawcze, mogące wywołać agresywne zachowanie. Młodzież, która wykazuje wyższy poziom zaburzeń zachowania jest bardziej skłonna do interpretowania dwuznacznych zachowań innych ludzi jako agresywnych i wykazywania bardziej ograniczonego repertuaru reakcji, zwłaszcza pozytywnych rozwiązań konkretnych problemów interpersonalnych<sup>158</sup>. Taki sposób interpretacji poznawczej może również wpłynąć na niekorzystną odpowiedź środowiska społecznego. Zgodnie z poznawczą teorią zachowań agresywnych – *Social Information Processing* (SIP), sformułowaną przez N. Cricka i K. A. Dodge'a, dzieci, które są agresywne, stosują nieprzystosowawcze przetwarzanie informacji, w jednym z kilku lub więcej etapów zarządzania interakcjami społecznymi. Do kategorii zniekształceń i deficytów poznawczych zaliczono także tendencyjność poznawczą, która jest większa u dzieci agresywnych niż u dzieci nieagresywnych<sup>159</sup>.

W literaturze przedmiotu istnieją wyniki badań, z których wynika, że dzieci i młodzież podejmująca agresywne zachowania może charakteryzować się niższym ilorazem inteligencji oraz niższymi umiejętnościami wy-

---

<sup>155</sup> G. R. Adams (2005), *Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>156</sup> Fergusson, Woodward, Horwood, 1998, za: D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 290.

<sup>157</sup> Zob. więcej: S. G. Tibbetts, J. Rivera (2015), *Prenatal and Perinatal Factors in the Development of Persistent Criminality*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 167–180.

<sup>158</sup> K. A. Dodge (1993), *Social-Cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression*. „Annual Review of Psychology”, 44, s. 559–584.

<sup>159</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 164–166.

konawczymi wyższego rzędu (np. planowanie, rozumowanie) związanymi z samoregulacją i aktywnościami celowymi<sup>160</sup>. Związek między rozwojem funkcji poznawczych i zachowań antyspołecznych może wynikać z ich wzajemnej interakcji: słabe umiejętności kognitywne mogą spowodować niewłaściwy dobór zachowań podjętych w celu rozwiązania postrzeganych konfliktów, a podejmowanie zachowań problemowych może skutkować mniejszymi szansami na skuteczne uczenie się<sup>161</sup>.

W odniesieniu do empatii uznaje się ją za czynnik ochronny w rozwoju agresji. Empatię można podzielić na dwa aspekty: afektywny (np. reagowanie emocjonalne na potrzeby innych) i poznawczy (np. zdolność do przyjęcia perspektywy innych). Prowadzone badania wykazały, że afektywne, ale nie poznawcze, składniki empatii skorelowane są ujemnie z jawną agresją wśród młodzieży<sup>162</sup>.

Dobrze udokumentowane zjawisko związane z zaburzeniami zachowania to obieranie w okresie dojrzewania przez młodzież przyspieszonej ścieżki do dorosłości, poprzez podejmowanie zachowań i ról dorosłych<sup>163</sup>.

Kolejną grupę czynników stanowią czynniki rodzinne. Czułe, ciepłe i pełne miłości rodzicielstwo, ale też wymagające i zapewniające poznawczo stymulujące środowisko, są korzystne dla rozwoju dziecka<sup>164</sup>. Jednakże sposób wychowania może także przyczynić się do trudności – w tym także zachowań buntowniczych i przemocowych u dzieci. Gerald Patterson opisał mechanizmy, dzięki którym rodzice mogą nieumyślnie przyczynić się do rozwoju zachowań agresywnych ich dziecka. Centralna w modelu przymusu (*coercion model*) Pattersona jest rola niewłaściwej praktyki dyscyplinowania, w tym wzorców nieuwagi na niewłaściwe zachowanie dzieci oraz nieskutecznych pogadarek (czyli negatywnych zachowań werbalnych, takich jak krzyki, narzekanie, „dawanie wykładów”), które są okresowo przerywane wybuchami złości i zbyt surową dyscypliną. W szczególności, rodzice mogą pozytywnie wzmacniać agresję, początkowo odmawiając prośbom dziecka, a potem im ulegając, gdy staje się ono agresywne. Rodzice mogą również

---

<sup>160</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 164.

<sup>161</sup> Zob. więcej: J. R. Séguin, M. Pinsonneault, S. Parent (2015), *Executive Function and Intelligence in the Development of Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 123–136; D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 283–309.

<sup>162</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 166.

<sup>163</sup> D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 292.

<sup>164</sup> Zob. S. M. Zolkoski, L. M. Bullock (2012), *Resilience in Children and Youth: A Review*. „Children and Youth Services Review”, 34, s. 2295–2303.



wzmacniać opozycyjność i agresję dzieci poprzez wydawanie poleceń, a potem ich nieegzekwowanie. W ten sposób dzieci mogą nauczyć się uporczywego nieprzestrzegania zasad i agresji<sup>165</sup>.

Zarówno modele teoretyczne, jak i badania empiryczne konsekwentnie wykazują związek między praktykami rodzicielskimi a rozwojem zachowań antyspołecznych u młodzieży. Do najczęściej wymienianych czynników ryzyka zaliczono: surowe i odrzucające rodzicielstwo, niespójną dyscyplinę, niski poziom monitoringu rodzicielskiego i kontroli, niski poziom ciepła i pozytywnego wzmocnienia i brak więzi rodzinnych<sup>166</sup> lub pozabezpieczne przywiązanie<sup>167</sup>. Kluczowy zestaw zachowań rodzicielskich, które leżą u podstaw pozytywnego sposobu praktykowania dyscypliny, noszą nazwę monitoringu rodzicielskiego. Założeniem monitoringu rodzicielskiego jest świadomość rodzicielska we wszystkich aspektach życia ich dziecka i rozwoju, w tym działań w domu i poza nim, przyjaźni i innych relacji, postępów w szkole i zachowań związanych ze zdrowiem<sup>168</sup>. Ta świadomość jest oparta na wysokim zaangażowaniu rodziców w dobrostan ich dzieci, wymaga regularności i pozytywnej komunikacji. Rodzice muszą śledzić wskaźniki normalnego rozwoju, zwracać uwagę na sygnały o potencjalnych problemach i odpowiednio dostosowywać swoje zachowania do potrzeb dzieci<sup>169</sup>. Tak więc jako czynnik chroniący rozwój uznano monitoring rodzicielski.

Według D. M. Capaldi, P. Chamberlaina i G. Pattersona skuteczne rodzicielstwo (przeciwdziałające pojawieniu się zaburzeń zachowania) obejmuje: dokładne śledzenie i klasyfikowanie zachowań problemowych; ignorowanie błahych represyjnych wydarzeń, ale również interweniowanie przed eskalacją problemu; strukturyzowanie sytuacji i skierowanie w stronę pozytywnych zachowań; systematyczne wyciąganie od łagodnych do umiarkowanych konsekwencji oraz wymierzanie kar, gdy jest to konieczne (np. utrata

---

<sup>165</sup> Za: D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 290–291.

<sup>166</sup> D. A. Pardini, R. Waller, S. W. Hawes (2015), *Familial Influences on the Development of Serious Conduct Problems and Delinquency*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 200–220.

<sup>167</sup> M. Hoeve, G. J. J. Stams, C. E. Van Der Put, J. S. Dubas, P. H. Van Der Laan, J. R. Geris (2012), *A Metaanalysis of Attachment to Parents and Delinquency*. „*Journal of Abnormal Child Psychology*”, 40, s. 771–785; M. A. Zegers, C. Schuengel, M. H. Van IJzendoorn, J. M. Janssens (2008), *Attachment and Problem Behavior of Adolescents during Residential Treatment*. „*Attachment and Human Development*”, 10, s. 91–103.

<sup>168</sup> Capaldi, 2003, za: D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 291.

<sup>169</sup> D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 291.

przywilejów); reagowanie na zmiany zachowań oraz zachęcanie do pozytywnych zachowań<sup>170</sup>.

W kontekście oddziaływań rodziny Daniel J. Flannery, David Hussey i Eric Jefferis, analizując prowadzone w tym obszarze badania, podkreślają, że dostępne dane wskazują, że dzieci i młodzież narażone na przemoc, zwłaszcza w rodzinie, należą do grupy zwiększonego ryzyka stania się niebezpiecznymi przestępcami. Czynniki rodzinne ryzyka to: maltretowanie dzieci, antyspołeczne zachowanie rodzicielskie i przestępczość rodziców, złe praktyki zarządzania rodziną, zbyt surowa lub niespójna dyscyplina, słabe więzi dziecko – rodzic, odrzucenie przez rodziców, posiadanie zaangażowanego w przestępstwa rodzeństwa. Antyspołeczni rodzice są w grupie zwiększonego ryzyka wychowywania antyspołecznych dzieci i używania nieskutecznych technik wychowawczych, które nagradzają negatywne zachowania dzieci. Stresory rodzinne, takie jak bezrobocie, przemoc w rodzinie, konflikty małżeńskie i rozwód są również związane z przestępczością<sup>171</sup>. Prowadzone badania podłużne wykazały, że wczesne nadużycia i zaniedbania znacznie zwiększają prawdopodobieństwo zachowań przestępczych i antyspołecznych w dzieciństwie, dorastaniu i dorosłości<sup>172</sup>.

Wykazano znaczenie wielu aspektów życia rodzinnego stanowiących czynniki ryzyka dla rozwoju jednostki. Najczęściej dotyczyły one: ubóstwa, poziomu wykształcenia rodziców oraz konfliktów rodzinnych<sup>173</sup>. Jak wykazano, ostatni z wymienionych czynników może doprowadzić do szeregu emocjonalnych i behawioralnych problemów, zarówno podczas dzieciństwa, jak i w wieku dorosłym<sup>174</sup>. Istnieje także wiele danych w literaturze przedmiotu,

---

<sup>170</sup> Capaldi, Chamberlain, Patterson, 1997, za: D. M. Capaldi, J. M. Eddy (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 291.

<sup>171</sup> D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 421–422.

<sup>172</sup> Zob. P. K. Kerig, S. P. Becker (2015), *Early Abuse and Neglect as Risk Factors for the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 181–199.

<sup>173</sup> S. M. Zolkoski, L. M. Bullock (2012), *Resilience...*, dz. cyt., s. 2295–2303.

<sup>174</sup> J. H. Grych (2005), *Interparental Conflict as a Risk Factor for Child Maladjustment: Implications for the Development of Prevention Programs*. „Family Court Review”, vol. 43, no. 1, s. 97–108; J. H. Grych, F. D. Fincham (1990), *Marital Conflict and Children's Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework*. „Psychological Bulletin”, 108, s. 267–290; J. H. Grych, F. D. Fincham (1993), *Children's Appraisals of Marital Conflict: Initial Investigations of the Cognitive-Contextual Framework*. „Child Development”, 64, s. 215–230; J. H. Grych, F. D. Fincham (2001), *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research, and Applications*. New York: Cambridge University Press; J. B. Kelly (2000), *Children's Adjustment in Conflicted Marriages and Divorce: A Decade Review of Research*. „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 39, s. 963–973; P. R. Amato, B. Keith (1991), *Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-Analy-*

które świadczą o tym, że dorastanie w rodzinie obciążonej alkoholizmem i przemocą jest czynnikiem ryzyka powstania zaburzeń zachowania u dzieci w postaci zachowań agresywnych<sup>175</sup>.

W badaniu dzieci z grup ryzyka, które były odporne lub mogły uniknąć poważnego kłopotu w obliczu znacznych przeciwności, stwierdzono, że najważniejszym czynnikiem chroniącym jest silna więź z kompetentnym i opiekuńczym prospołecznym dorosłym<sup>176</sup>. Autorzy podkreślają, że w literaturze przedmiotu istnieją dowody, że silne pozytywne relacje z rodzicem lub opiekunem służą zmniejszeniu szans nastolatka w angażowanie się w przestępczość i przemoc.

W odniesieniu do rodziny badania wykazały, że status społeczno-ekonomiczny rodziny może stanowić także ochronę lub lokować w grupie ryzyka zachowań agresywnych<sup>177</sup>. Z badań HBSC dotyczących polskich nastolatków wynika, że we wszystkich grupach wieku i u obu płci odsetek uczestniczących często w bójkach był większy u młodzieży z rodzin zrekonstruowanych i niepełnych niż z rodzin z obojgiem biologicznych rodziców. Natomiast nie ma istotnego statystycznie związku między częstym uczestnictwem w bójkach a zamożnością rodziny (choć odsetek często bijących się był największy w rodzinach biednych)<sup>178</sup>. Z tych samych badań wynika, że struktura rodziny różnicuje uczestnictwo w dręczeniu; w odniesieniu do bycia sprawcą przemocy w szkole: młodzież z rodzin niepełnych istotnie częściej, w porównaniu z nastolatkami mieszkającymi z obojgiem rodziców, jest sprawcą przemocy (różnice istotne dla 15-latków). Nastolatki mieszkające z obojgiem rodziców rzadziej są ofiarami przemocy niż ich rówieśnicy z rodzin zrekonstruowanych lub niepełnych. Zamożność rodziny nie różnicuje w sposób istotny uczestnictwa w dręczeniu<sup>179</sup>.

Kolejną grupę czynników stanowią wpływy rówieśnicze. Zdaniem Daniela J. Flannery'ego, Davida Husseya i Erica Jefferisa negatywne wpływy rówieśnicze również przyczyniają się do podejmowania zachowań agresyw-

---

sis. „Psychological Bulletin”, 110, s. 26–46. Zob. więcej: B. Jankowiak (2015), *Konflikt...*, dz. cyt., s. 165–178.

<sup>175</sup> Zob. więcej: W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy (2000), *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; I. Pospiszyl (1994), *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

<sup>176</sup> Masten, 1994, za: D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 422.

<sup>177</sup> Np. S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 149–181.

<sup>178</sup> B. Woynarowska (2015), *Uczestniczenie w bójkach*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 203.

<sup>179</sup> A. Małkowska-Szcutnik (2015), *Przemoc w szkole (bullying)*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 209.

nych i przestępczych. Jeśli dzieci przejawiają tendencje antyspołeczne w młodym wieku to jest bardziej prawdopodobne, że zostaną odrzucone przez rówieśników ze względu na ich agresywne zachowania i stosowanie przymusu wobec innych. Zachowania antyspołeczne i odrzucenie przez rówieśników służą następnie jako czynniki ryzyka do nawiązywania dewiacyjnych relacji rówieśniczych. Grupy rówieśnicze są miejscem konsolidacji negatywnych i agresywnych zachowań młodzieży, która już zmierza w tym kierunku. Relacje z antyspołecznymi rówieśnikami mogą ponadto przyczynić się do eskalacji zachowań aspołecznych, w tym uzależnień i przestępczości oraz porażek szkolnych. Negatywne relacje rówieśnicze, np. zaangażowanie w gangi, również znacznie zwiększają prawdopodobieństwo poważniejszych zachowań antyspołecznych. Tak jak pozytywne relacje rodzicielskie, tak i pozytywne relacje rówieśnicze mogą służyć jako czynnik chroniący. Rówieśnicy, którzy potępią przemoc, hamują powstawanie zachowań agresywnych u swoich kolegów<sup>180</sup>.

Kolejnym obszarem czynników chroniących i czynników ryzyka jest funkcjonowanie w szkole i stosunek do edukacji. Zdaniem Flannery'ego, Hussey'a i Jefferisa zdecydowana większość przestępców miała w młodości problemy w szkole, w tym zawieszenia, wagary, złe wyniki w nauce i „wypadanie” z systemu edukacji. Problemy szkolne są silnie skorelowane z przestępczością. Istnieją mocne wzajemne zależności między wagarami, zawieszeniem w szkole i poważną przestępczością. Charakter i kierunek związku między przestępczością a niskimi wynikami w nauce nie jest jednak jasny. Niektóre dane wskazują, że niskie osiągnięcia szkolne mogą przyczyniać się do przestępczości nieletnich, w szczególności dzięki ich asocjacji z zachowaniami destrukcyjnymi<sup>181</sup>.

Edukacja może zmniejszyć zachowanie aspołeczne i zaangażowanie w późniejszą przestępczość na kilka sposobów. Szkoły są instytucjami społecznymi, które promują pozytywne więzi społeczne, zapewniają dostęp do tradycyjnych wzorców i zachęcają uczniów do tworzenia relacji prospołecznych. Funkcjonowanie w szkole pozwala na zaangażowanie w konwencjonalne cele, takie jak własna edukacja<sup>182</sup>. Więzi promowane przez szkołę mogą mieć istotne znaczenie ochronne<sup>183</sup>. Edukacja zwiększa także dostęp w przy-

---

<sup>180</sup> D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 422.

<sup>181</sup> Tamże, s. 422–423.

<sup>182</sup> A. A. Payne, K. Welch (2015), *How School and Education Impact the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 237–251.

<sup>183</sup> E. Stewart (2003), *School Social Bonds, School Climate, and School Misbehavior: A Multilevel Analysis*. „Justice Quarterly”, 20, s. 575–604.

szości do kapitału społecznego, wyższego statusu społecznego, lepszych zarobków<sup>184</sup>.

Także samo środowisko szkolne może być czynnikiem ryzyka, który sprzyja agresji, przestępczości i przemocy. Zdezorganizowane struktury szkolne z pobłażliwą dyscypliną i nieegzekwowanie przepisów, zatłoczona przestrzeń fizyczna i brak zgodności z zachowaniem procedur mogą zwiększyć skłonność do agresji i przemocy<sup>185</sup>. Rozpoznanie zagrożeń, współpraca oraz umiejętność reagowania na nie sprzyja zachowaniu bezpieczeństwa na terenie szkoły. Szkoła nie powinna być źródłem negatywnych przeżyć. Powinna dawać wsparcie całej społeczności i nie może zostawać w swoich działaniach osamotniona. Potrzebuje również wsparcia rodziny oraz instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym<sup>186</sup>. Poza środowiskiem szkolnym, brak nadzoru po zajęciach w szkole jest kluczowym czynnikiem ryzyka, które jest związane z podwyższoną przestępczością, uzależnieniami i angażowaniem się w dewiacyjne grupy rówieśnicze<sup>187</sup>.

Kolejną wyróżnioną grupę czynników stanowią czynniki społeczno-kulturowe. Te, które wpływają na rozwój przestępczości to: ubóstwo, działalność gangów, dostępność narkotyków, obecność przestępczości i przemocy oraz niskie więzi sąsiedzkie i dezorganizacja<sup>188</sup>. Młodzież mieszkająca w niekorzystnym środowisku lokalnym jest bardziej narażona na rozwój zachowań antyspołecznych, niż ich rówieśnicy mieszkający w społecznościach zamożniejszych. Potencjalne skutki takiego czynnika mogą działać poprzez trzy główne procesy: zasoby instytucjonalne (np. możliwości opieki nad dziećmi, jakość szkół i możliwości pracy), normy i skuteczność zbiorowości (np. kontrola społeczna, spójność społeczna i dezorganizacja społeczna) lub relacje i więzi (np. więzi z rodzicami, rówieśnikami i partnerami)<sup>189</sup>.

Z danych HBSC dotyczących polskich nastolatków wynika, że nie ma istotnego statystycznie związku między częstym uczestnictwem w bójkach

---

<sup>184</sup> A. A. Payne, K. Welch (2015), *How School and Education Impact the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 237–251.

<sup>185</sup> Tamże.

<sup>186</sup> H. Karaszewska, E. Silecka-Marek (2014), *Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożeń w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 267–285.

<sup>187</sup> Za: D. J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook...*, dz. cyt., s. 423.

<sup>188</sup> Tamże.

<sup>189</sup> M. C. Elliott, V. Dupéré, T. Leventhal (2015), *Neighborhood Context and the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 253–265; T. Leventhal, J. Brooks-Gunn (2000), *The Neighborhoods They Live In: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*. „Psychological Bulletin”, 126 (2), s. 309–337.

a miejscem zamieszkania<sup>190</sup>. Miejsce zamieszkania w istotny sposób różnicuje bycie sprawcą dręczenia (*bullying*) na niekorzyść mieszkańców wsi, co dotyczy jedynie 11-latków<sup>191</sup>.

Badania podłużne i metaanalizy pokazują, że istnieje związek między antyspołecznymi gwałtownymi i agresywnymi treściami w różnych formach przekazu (telewizja, gry wideo, internet, muzyka) a wzrostem zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży. Jednocześnie badania wykazały, że media z zawartością prospołeczną przyczyniają się do bardziej prospołecznych zachowań w dzieciństwie i dojrzewaniu. Nie ma więc mediów dobrych lub złych, lecz ich zawartość (antyspołeczna lub prospołeczna) różnicuje efekty rozwojowe dla młodzieży<sup>192</sup>.

## 2.4. Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży

### 2.4.1. Charakterystyka i rozpowszechnienie ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży

W obszarze ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży w literaturze przedmiotu zazwyczaj podejmowana jest kwestia zbyt wczesnej inicjacji seksualnej. Jednakże nie sama aktywność seksualna adolescentów stanowi problem, lecz jej możliwe konsekwencje<sup>193</sup>, do których najczęściej zalicza się nieplanowane ciąży i choroby (infekcje) przenoszone drogą płciową (*Sexually Transmitted Diseases/Infections – STDs/STIs*), w tym zakażenie wirusem HIV<sup>194</sup>. Cięża nastolatek to poważny problem i wyzwanie dla społeczeństwa. Jak wskazują badania, zajście w nieplanowaną ciążę przez młodych ludzi ma wpływ na wiele obszarów ich życia. Najważniejsze z nich to: zdrowie nastolatków i ich dzieci; funkcjonowanie indywidualne i ekonomiczne oraz wpływ na funkcjonowanie społeczne<sup>195</sup>. Dane statystyczne pokazują, że jed-

---

<sup>190</sup> B. Woynarowska (2015), *Uczestniczenie w bójkach*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 204.

<sup>191</sup> A. Małkowska-Szcutnik (2015), *Przemoc w szkole (bullying)*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 209.

<sup>192</sup> Zob. więcej: D. Miranda, C. Blais-Rochette, S. Borisevich (2015), *Media Exposure and Consumption as Risk Factors in the Development of Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development...*, dz. cyt., s. 267–281.

<sup>193</sup> Zob. więcej: B. Jankowiak, A. Gulczyńska (2014), *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr (1) 5, s. 171–189.

<sup>194</sup> E. Flatow (2010), *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży: modele, strategie i uwarunkowania efektywności działań*. „Lider”, nr 5.

<sup>195</sup> Zob. więcej: M. M. Aruda, P. Burke (2013), *Pregnancy in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 551–564.

na czwarta chorób przenoszonych drogą płciową dotyczy nastolatków<sup>196</sup>. Aktualnie w populacji adolescentów zauważalna jest tendencja do gwałtownego wzrostu zakażeń chorobami przenoszonymi drogą płciową (dwie trzecie STDs dotyczy osób poniżej 25 roku życia), w tym zakażeń wirusem HIV (23 nowe przypadki osób w wieku 15–24 lata na 9961 osób zakażonych w Polsce w 2006 roku)<sup>197</sup>. Obecnie wskazuje się grupę nastolatków jako grupę ryzyka zakażenia wirusem HIV.

Opisywane w literaturze przedmiotu ryzykowne zachowania seksualne zazwyczaj odnoszą się do podejmowania współżycia płciowego bez prezerwatywy lub innych metod antykoncepcyjnych, podejmowania współżycia płciowego z osobami, o których niewiele się wie, posiadania jednocześnie wielu partnerów seksualnych i współżycia seksualnego po intensywnym pićiu alkoholu<sup>198</sup>. Natomiast ryzykowne zachowania seksualne młodzieży są często operacjonalizowane jako następujące zachowania: pierwszy stosunek seksualny w wieku 14 lat lub wcześniej, posiadanie kilku partnerów seksualnych<sup>199</sup>, podejmowanie stosunków płciowych bez zabezpieczenia, podejmowanie aktywności seksualnej pod wpływem alkoholu<sup>200</sup>.

Podejmowane przez młodzież ryzyko w sferze seksualnej, pomimo że może doprowadzić do poważnych konsekwencji osobistych i zdrowotnych, służy wielu funkcjom rozwojowym. Dla młodych kobiet i mężczyzn takie zachowania przyczyniają się do budowy, potwierdzenia i konsolidacji różnych aspektów swojego ogólnego poczucia tożsamości, w tym tożsamości płciowej, statusu społecznego, regulacji intymności i tożsamości seksualnej<sup>201</sup>. Realizacja zadań rozwojowych związanych z identyfikacją seksualną w okresie dorastania i konieczność eksperymentowania w tym zakresie wymagają

---

<sup>196</sup> A. Carr (2004), *Program profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*. Gdańsk: GWP; W. A. Afifi, J. L. Weiner (2006), *Seeking Information about Sexual Health: Applying the Theory of Motivated Information Management*. „Human Communication Research”, nr 32, s. 35–57.

<sup>197</sup> J. Szymańska, 2002, Z. Izdebski, 2006, za: E. Flatow (2010), *Profilaktyka...*, dz. cyt.

<sup>198</sup> Zob. K. J. H. Verweij, B. P. Zietsch, J. M. Bailey, N. G. Martin (2009), *Shared Aetiology of Risky Sexual Behaviour and Adolescent Misconduct: Genetic and Environmental Influences*. „Genes, Brain and Behavior”, 8, s. 107–113.

<sup>199</sup> Więcej niż trzech partnerów seksualnych w ciągu ostatnich trzech miesięcy, w badaniach: H. Collins, M. A. Sutherland, S. Kelly-Weeder (2012), *Gender Differences in Risky Sexual Behavior among Urban Adolescents Exposed to Violence*. „Journal of the American Academy of Nurse Practitioners”, 24, s. 436–442.

<sup>200</sup> Zob. L. Rew, T. Carver, Ch. Li (2011), *Early and Risky Sexual Behavior in a Sample of Rural Adolescents*. „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing”, 34, s. 189–204.

<sup>201</sup> C. Lemelin, Y. Lussier, S. Sabourin, A. Brassard, C. Naud (2014), *Risky Sexual Behaviours: The Role of Substance Use, Psychopathic Traits, and Attachment Insecurity among Adolescents and Young Adults in Quebec*. „The Canadian Journal of Human Sexuality”, 23 (3), s. 189–199.

od nastolatków działania w sytuacjach określanych jako ryzykowne szanse, w których istnieje tylko pewne prawdopodobieństwo życiowego sukcesu<sup>202</sup>, a możliwe są także niepowodzenia, porażki oraz poważne konsekwencje podejmowanych działań. Eksperymenty okresu dorastania mogą prowadzić nastolatków do zbyt ryzykownych zachowań w sferze seksualnej. Na przykład rozpoczęcie współżycia seksualnego, czyli inicjacja seksualna, to przełomowy moment w życiu każdego młodego człowieka, jednakże podejmowana zbyt wcześnie stanowi zagrożenie dla jego zdrowia fizycznego, społecznego i psychicznego<sup>203</sup>.

B. Woynarowska opracowała dane z międzynarodowego badania HBSC dotyczącego zachowań seksualnych polskiej młodzieży 15-letniej<sup>204</sup>. W analizach uwzględniono dane uzyskane za pomocą trzech pytań: o odbycie inicjacji seksualnej (tak, nie), wiek inicjacji seksualnej (od 11 lat i mniej do 16 lat lub więcej), stosowanie prezerwatywy w czasie ostatniego stosunku płciowego (przez badanego/partnera – tak, nie). Inicjację seksualną odbyło 17,4% ankietowanych 15-latków, nieznacznie częściej dziewczęta niż chłopcy (18,5% wobec 16%). W porównaniu z badaniami z 2010 roku odsetek młodzieży podejmującej wcześniej współżycie seksualne zwiększył się (z 15,7%). Wzrost ten dotyczy tylko dziewcząt, wyniósł prawie pięć punktów procentowych (z 13,7% do 18,5%), przy równoczesnym zmniejszeniu się tego odsetka u chłopców (z 20% do 16%). We wszystkich wcześniejszych cyklach badań HBSC częstość odbycia inicjacji seksualnej u 15-letnich chłopców była większa niż u dziewcząt, różnice te stopniowo zmniejszały się i w 2014 roku nastąpiło odwrócenie tych proporcji. Zdaniem Woynarowskiej na tendencję wzrostową mógł wpłynąć fakt, że w próbie wylosowanej do badań w 2014 roku znaleźli się też uczniowie pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych, ankietowani na początku roku szkolnego (11,5% zakwalifikowanych do 15-latków), których nie było cztery lata wcześniej. Porównując młodzież z trzecich klas gimnazjum i pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych, zauważa się wzrost częstości odbycia inicjacji seksualnej z 15,1% do 21,3% u chłopców oraz z 17,6% do 23,3% u dziewcząt. Różnica w organizacji badań i doborze próby częściowo tłumaczy wzrost odsetka dziewcząt po inicjacji seksualnej, ale nie tłumaczy spadku tego odsetka u chłopców. Średni wiek inicjacji seksualnej wynosił 14 lat i był istotnie późniejszy u dziewcząt (14,4 roku) niż u chłopców (13,6 roku). Połowa badanych rozpoczęła współżycie seksualne w wieku 15 lat, a bardzo wcześnie – w wieku

---

<sup>202</sup> Zob.: H. Sęk (2004), *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke, s. 78–79.

<sup>203</sup> B. Jankowiak, A. Gulczyńska (2014), *Wczesna inicjacja...*, dz. cyt., s. 171–189.

<sup>204</sup> B. Woynarowska (2015), *Zachowania seksualne młodzieży 15-letniej*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt.



13 lat i mniej – aż co trzeci chłopiec i co czwarta dziewczynka w grupie aktywnych seksualnie. W porównaniu z 2010 rokiem średni wiek inicjacji u obu płci obniżył się (u chłopców z 14,4 roku, u dziewcząt z 14,6 roku) i zwiększył się znacznie odsetek młodzieży bardzo wczesnie podejmującej stosunki seksualne. Prezerwatywy nie stosowało w czasie ostatniego stosunku płciowego ogółem 40,2% badanych lub ich partnerów. Częściej odpowiedzi takiej udzielały dziewczęta niż chłopcy. W porównaniu z 2010 rokiem odsetek niestosujących tej formy zabezpieczenia znacząco się zwiększył (z 20,8%). Jak jednak wspomniano, pytanie to było zadawane niewielkiej liczbie uczniów<sup>205</sup>.

Dla porównania, jak wynika z innego raportu B. Woynarowskiej<sup>206</sup>, o zachowaniach zdrowotnych młodzieży szkolnej w Polsce, w 1998 roku wśród 15-latków 30% chłopców i 13% dziewcząt miało już stosunek płciowy. Odsetek ten zwiększa się z wiekiem. Wśród 17-latków takie doświadczenie miał za sobą prawie co drugi chłopiec (46%) i co trzecia dziewczyna (32%). W 1990 roku wśród młodzieży do 15 roku życia inicjację seksualną przeżyło 17% chłopców i 5% dziewcząt, a do 17 roku życia – 36% chłopców i 18% dziewcząt; w roku 1994 wśród 15-latków – 24% chłopców i 10% dziewcząt; w grupie 17-latków – odpowiednio 47% i 29%. Natomiast dane uzyskane przez Zbigniewa Izdebskiego pokazują, że średnia wieku inicjacji w Polsce w 2005 roku wynosiła 18,42 lat, przy czym 18,08 lat u mężczyzn i 18,82 u kobiet<sup>207</sup>.

Prowadzono liczne badania dotyczące konsekwencji wczesnej inicjacji seksualnej. Uzyskane wyniki badań wskazują, że podjęcie inicjacji seksualnej przed 15 rokiem życia jest związane ze zwiększeniem ryzyka podejmowania różnego rodzaju ryzykownych zachowań seksualnych wśród młodzieży w okresie dojrzewania. Na przykład badania B. M. Magnusson, S. W. Masho, K. L. Lapane<sup>208</sup> wykazały, że wiek pierwszego stosunku jest skorelowany z niestosowaniem lub nieregularnym stosowaniem antykoncepcji w późniejszym życiu. Związek pomiędzy wczesną inicjacją seksualną oraz niestosowaniem antykoncepcji wykazały również badania, które przeprowadzili W. D. Manning, M. A. Longmore oraz P. C. Giordano<sup>209</sup>. Zdaniem cytowa-

---

<sup>205</sup> Tamże.

<sup>206</sup> B. Woynarowska, J. Mazur (1999), *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce: zachowania zdrowotne i samoocena zdrowia: raport z serii badań wykonanych w 1998 r.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

<sup>207</sup> Z. Izdebski (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI w. Studium Badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 237; zob. także: tenże, (2006), *Ryzykowana dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

<sup>208</sup> B. M. Magnusson, S. W. Masho, K. L. Lapane (2012), *Early Age at First Intercourse and Subsequent Gaps in Contraceptive Use*. „Journal of Women’s Health”, vol. 21, nr 1, s. 73–80.

<sup>209</sup> W. D. Manning, M. A. Longmore, P. C. Giordano (2000), *The Relationship Context of Contraceptive Use at First Intercourse*. „Family Planning Perspectives”, 32, s. 104–110.

nych autorów w porównaniu do nastolatków, którzy opóźniają pierwszy stosunek seksualny do wieku późniejszej adolescencji lub wczesnej dorosłości, nastolatki rozpoczynające przedwcześnie współżycie seksualne rzadziej stosują jakąkolwiek antykoncepcję – zarówno podczas inicjacji, jak i w życiu późniejszym.

Z analiz, które prowadzili B. Albert, S. Brown i C. Flanigan<sup>210</sup>, wynika, że seksualnie aktywne młode nastolatki mają średnio więcej partnerów seksualnych, w tym wielu jednoczesnych partnerów seksualnych i często angażują się w ryzykowne zachowania seksualne, zwiększające ryzyko nieplanowanej ciąży i chorób przenoszonych drogą płciową.

Młodzież biorąca udział w ryzykownych zachowaniach seksualnych zajmuje się również znacznie bardziej od innych takimi zachowaniami ryzykownymi, jak palenie i picie<sup>211</sup>.

#### **2.4.2. Czynniki chroniące i czynniki ryzyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży**

W analizie czynników ryzyka i czynników chroniących ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży odniosłam się do czynników biologicznych, indywidualnych, rodzinnych, rówieśniczych, szkolnych oraz społeczno-kulturowych.

Prowadzone badania na grupie 4904 bliźniąt wskazały, że w podejmowaniu ryzykownych zachowań seksualnych przez adolescentów mają znaczenie zarówno uwarunkowania genetyczne, jak i środowisko rozwoju<sup>212</sup>. Analizy dotyczące uwarunkowań biologicznych poświadczyły, że ryzykowne zachowania seksualne w okresie dojrzewania mogą wynikać ze zmian neurobiologicznych, które zwiększają wrażliwość na nagrody fizyczne i społeczno-emocjonalne w czasie, gdy kontrola impulsów i zabezpieczenia przed natychmiastową gratyfikacją nie są jeszcze w pełni osiągnięte<sup>213</sup>.

Wśród czynników indywidualnych Jacquelyn W. White i Cheryl Buehler dokonały oceny związku między objawami ADHD doświadczanymi przed osiągnięciem wieku 12 lat a wiktymizacją seksualną w okresie dojrzewania na próbie 374 adolescentek, które nie były ofiarami wykorzystania seksualnego

---

<sup>210</sup> B. Albert, S. Brown, C. Flanigan (red.) (2003), *14 and Younger: The Sexual Behavior of Young Adolescents (Summary)*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

<sup>211</sup> L. Rew, T. Carver, Ch. Li (2011), *Early and Risky...*, dz. cyt., s. 189–204.

<sup>212</sup> K. J. H. Verweij, B. P. Zietsch, J. M. Bailey, N. G. Martin (2009), *Shared Aetiology...*, dz. cyt., s. 107–113.

<sup>213</sup> Dodge, Albert, 2012, za: C. Lemelin, Y. Lussier, S. Sabourin, A. Brassard, C. Naud (2014), *Risky Sexual Behaviours...*, dz. cyt., s. 189–199.

w dzieciństwie. Objawy ADHD były związane z wiktyimizacją seksualną poprzez zaangażowanie w ryzykowne zachowania seksualne<sup>214</sup>.

Prowadzone badania wykazały, że poszczególne czynniki, takie jak płeć i niska religijność są związane z ryzykownymi zachowaniami seksualnymi. Na przykład chłopcy częściej niż dziewczęta rozpoczynają wczesne relacje seksualne<sup>215</sup>. Natomiast wysoki poziom religijności wiąże się z późniejszą inicjacją seksualną<sup>216</sup>, a niski poziom religijności – z częstszym podejmowaniem ryzykownych zachowań seksualnych<sup>217</sup>. Zebrane przez Z. Izdebskiego dane pozwoliły na określenie czynników, które powodują, że wzrasta prawdopodobieństwo podjęcia współżycia seksualnego przed uzyskaniem pełnoletności wśród polskich nastolatków. Intensywne czy wyczynowe uprawianie sportu, palenie papierosów, deklarowanie się jako niewierzący ma w przypadku chłopców, jak i dziewcząt, podobne znaczenie dla wczesnego rozpoczęcia życia płciowego. Z kolei dobre warunki materialne, mieszkanie w internacie odgrywają w tym względzie znacznie większą rolę wśród chłopców. W przypadku chłopców wcześniejszemu rozpoczęciu współżycia seksualnego sprzyja także picie piwa, częste upijanie się oraz posiadanie dużej ilości pieniędzy na własne wydatki. W przypadku dziewcząt wiąże się ono z używaniem amfetaminy, piciem piwa, upijaniem się oraz paleniem papierosów i wagarowaniem. Wyniki analizy wskazują, że polskie 15-latki, które mają za sobą inicjację seksualną, rekrutują się spośród osób używających substancji psychoaktywnych<sup>218</sup>. Dane potwierdzające związek między stosowaniem narkotyków a ryzykownymi zachowaniami seksualnymi uzyskano także w badaniach podłużnych dotyczących używania marihuany przez adolescentów a stosowaniem przez nich prezerwatyw. Uzyskane wyniki wykazały związek między używaniem marihuany a rzadszym używaniem prezerwatyw podczas stosunków seksualnych<sup>219</sup>.

---

<sup>214</sup> J. W. White, Ch. Buehler (2012), *Adolescent Sexual Victimization, ADHD Symptoms, and Risky Sexual Behavior*. „Journal of Family Violence”, 27, s. 123–132.

<sup>215</sup> J. S. Santelli, L. D. Lindberg, J. Abma, C. S. McNeely, M. Resnick (2000), *Adolescent Sexual Behavior: Estimates and Trends from Four Nationally Representative Surveys*. „Family Planning Perspectives”, 32, s. 156–165, 194.

<sup>216</sup> S. S. Rostosky, M. D. Regnerus, M. L. C. Wright (2003), *Coital Debut: The Role of Religiosity and Sex Attitudes in the Add Health Survey*. „The Journal of Sex Research”, 40, s. 358–367.

<sup>217</sup> L. Rew, T. Carver, Ch. Li (2011), *Early and Risky...*, dz. cyt., s. 189–204.

<sup>218</sup> Zob. więcej: Z. Izdebski (2000), *Wiedza, przekonania o HIV/AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; por. także: tenże, (2012), *Seksualność Polaków...*, dz. cyt., s. 175–183.

<sup>219</sup> A. D. Bryan, S. J. Schmiege, R. E. Magnan (2012), *Marijuana Use and Risky Sexual Behavior Among High-Risk Adolescents: Trajectories, Risk Factors, and Event-Level Relationships*. „Developmental Psychology”, vol. 48, nr 5, s. 1429–1442.

Wśród czynników rodzinnych badaniom poddano znaczenie stylu przywiązania. Uzyskane wyniki skłaniają do refleksji na temat wieloznaczności podejmowanych ryzykownych zachowań seksualnych oraz ich znaczenia dla osiągnięcia znaczących celów rozwojowych. Wyniki badań, które prowadzili Carmen Lemelin, Yvan Lussier, Stephane Sabourin, Audrey Brassard i Christopher Naud na grupie 1553 adolescentów i młodych dorosłych wykazały, że lękowe i unikowe reprezentacje przywiązania odgrywają ochronną rolę wobec młodzieńczych ryzykownych zachowań seksualnych. Młodzież o pozabezpiecznym stylu przywiązania jest mniej skłonna niż ich rówieśnicy o bezpiecznym stylu przywiązania do zaangażowania się we wczesne współżycie seksualne i posiadanie większej liczby partnerów<sup>220</sup>. Mimo że wyniki te mogą zaskakiwać, korespondują one z wcześniejszymi badaniami, które wykazały, że inicjacja seksualna często występuje w stałych związkach romantycznych<sup>221</sup>, a młodzież z unikowym przywiązaniem tworzy mniej liczne i mniej poważne relacje romantyczne<sup>222</sup>. Z przedstawionych badań wynika, że młodzież charakteryzująca się bezpiecznym stylem przywiązania jest bardziej skłonna wcześniej niż ich rówieśnicy zawierać romantyczne związki oraz podejmować wcześniej aktywność seksualną, co z jednej strony wskazuje na szybsze osiąganie przez nich kolejnych zadań rozwojowych, lecz z drugiej naraża na ryzyko związane z podejmowaną aktywnością seksualną.

Wśród czynników rodzinnych poddano analizie znaczenie wykształcenia rodziców dla inicjacji seksualnej 15- i 16-latków. Wyniki badań pokazują, że wśród młodzieży, której ojcowie byli lepiej wykształceni, współżycie seksualne następowało później niż wśród ich rówieśników mających ojców o niższym poziomie wykształcenia. Podobne zależności obserwowano między poziomem edukacji matek a inicjacją mężczyzn: im wyższe wykształcenie matki, tym późniejsze rozpoczęcie współżycia seksualnego przez syna. Zdaniem autorów cytowanych badań wsparcie uzyskiwane od rodziców wydaje się zmniejszać prawdopodobieństwo rozpoczęcia zbyt wczesnej inicjacji seksualnej<sup>223</sup>.

---

<sup>220</sup> C. Lemelin, Y. Lussier, S. Sabourin, A. Brassard, C. Naud (2014), *Risky Sexual Behaviours...*, dz. cyt., s. 189-199.

<sup>221</sup> J. L. Rodgers (1996), *Sexual Transition in Adolescence*, w: J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, A. C. Peterson (red.), *Transition through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. New York, s. 85-110.

<sup>222</sup> J. L. Tracy, P. R. Shaver, A. W. Albino, M. L. Cooper (2003), *Attachment Styles and Adolescent Sexuality*, w: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romance and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*. New Jersey-London, s. 137-159.

<sup>223</sup> A.-K. Valle, E. Roysamb, J. Sundby, K. I. Klepp (2009), *Parental Social Position, Body Image, and Other Psychosocial Determinants and First Sexual Intercourse among 15- and 16-year Olds*. „Adolescence”, vol. 44, issue 174.

Z analiz prowadzonych przez Izdebskiego wynika, że rodzice preferujący styl kierowania równocześnie wymagający i ostry bądź niekonsekwentny lub nieinterweniujący, brak partnerskich stosunków między rodzicami, brak dobrej atmosfery w rodzinie i złe samopoczucie w domu rodzinnym – to czynniki mające wpływ na rozpoczęcie stosunków seksualnych przed osiągnięciem pełnoletności szczególnie wśród adolescentek<sup>224</sup>. Z drugiej strony styl rodzicielstwa polegający na wprowadzaniu pewnych form kontroli przy jednoczesnym wspieraniu, okazywaniu ciepła i opiekuńczości wiązał się z opóźnionym wiekiem inicjacji seksualnej, używaniem prezerwatyw oraz mniejszą liczbą partnerów seksualnych wśród młodzieży<sup>225</sup>, a także niższym prawdopodobieństwem zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową<sup>226</sup>. Uzyskano ponadto dane, z których wynika, że mniejszy monitoring rodzicielski sprzyja podejmowaniu ryzykownych zachowań seksualnych przez młodzież<sup>227</sup>.

W badaniach HBSC analiza częstości inicjacji seksualnej w zależności od wybranych czynników socjodemograficznych wskazuje, że: częściej odbyła ją młodzież z rodzin zrekonstruowanych i niepełnych, niż z rodzin z obojgiem biologicznych rodziców; różnice istotne statystycznie dotyczą tylko chłopców; związek inicjacji seksualnej z zamożnością rodziny ma u dziewcząt charakter nieliniowy; podwyższone odsetki notowane są w rodzinach najbiedniejszych i najzamożniejszych; u chłopców istotnie większe odsetki notowane są w rodzinach najbiedniejszych. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w używaniu prezerwatyw w zależności od zamożności rodziny i miejsca zamieszkania. Różnice te odnotowano w zależności od struktury rodziny tylko u chłopców – najczęściej nie używali ich chłopcy z rodzin niepełnych<sup>228</sup>.

---

<sup>224</sup> Z. Izdebski (2000), *Wiedza...*, dz. cyt.

<sup>225</sup> A. Parkes, M. Henderson, D. Wight, C. Nixon (2011), *Is Parenting Associated with Teenagers' Early Sexual Risk-Taking, Sexual Autonomy, and Relationship with Sexual Partners*. „Perspectives on Sexual and Reproductive Health”, 43, s. 30–40; D. Wight, L. Williamson, M. Henderson (2006), *Parental Influences on Young People's Sexual Behaviour: A Longitudinal Analysis*. „Journal of Adolescence”, 29, s. 473–494.

<sup>226</sup> C. Ford, B. Pence, W. Miller, M. Resnick, L. Bearinger, S. Pettingell i in. (2005), *Predicting Adolescents' Longitudinal Risk for Sexually Transmitted Infection: Results from the National Longitudinal Study of Adolescent Health*. „Archives of Pediatric and Adolescent Medicine”, 159, s. 657–664; J. A. Bettinger, D. D. Celentano, F. C. Curriero, N. E. Adler, S. G. Millstein, J. M. Ellen (2004), *Does Parental Involvement Predict New Sexually Transmitted Diseases in Female Adolescents?* „Archives in Pediatric and Adolescent Medicine”, 158, s. 666–670.

<sup>227</sup> L. Rew, T. Carver, Ch. Li (2011), *Early and Risky...*, dz. cyt., s. 189–204.

<sup>228</sup> B. Woynarowska (2015), *Zachowania seksualne młodzieży 15-letniej*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania...*, dz. cyt., s. 197.

Z analiz Izdebskiego do czynników rówieśniczych sprzyjających wczesnej inicjacji seksualnej młodzieży można zaliczyć spędzanie większości wieczorów w towarzystwie rówieśników<sup>229</sup>. Posiadanie znajomych, którzy są aktywni seksualnie, ma silny wpływ na przyspieszenie debiutu seksualnego młodzieży<sup>230</sup>, a wyższe wskaźniki znaczenia grupy rówieśniczej wiążą się z podejmowaniem ryzykownych zachowań seksualnych<sup>231</sup>.

Wśród czynników związanych ze szkołą – negatywne nastawienie do szkoły oraz mniejsze aspiracje co do dalszej edukacji po skończeniu szkoły podstawowej – mają szczególne znaczenie dla polskich nastolatków podejmujących wczesną inicjację seksualną. Natomiast słabsze wyniki w nauce odgrywają większą rolę dla chłopców niż dla dziewcząt<sup>232</sup>.

Wśród czynników społeczno-kulturowych wskazuje się na szereg czynników spustowych dla ryzykownych zachowań seksualnych, które wiązać można z przemianami społeczno-kulturowymi, takimi jak liberalizacja seksu, większa akceptacja stosunków przedmażeńskich oraz stereotypy dotyczące seksualności, które – głównie za pośrednictwem mass mediów – stają się źródłem przekonań normatywnych, a tym samym łatwym uzasadnieniem dla podejmowanych w tym obszarze decyzji<sup>233</sup>.

Badania w obszarze oddziaływań społecznych dotyczyły m.in. znaczenia przemocy w podejmowaniu ryzykownych zachowań seksualnych przez młodzież. Przemoc jest coraz większym problemem społecznym, a młodzież coraz częściej narażona jest na nią zarówno w życiu osobistym, domu rodzinnym, jak i w społeczności. W jednym z badań wyniki uzyskane od 2560 adolescentów żyjących w mieście w wieku od 14 do 21 roku życia, wykazały związek przemocy z podejmowaniem ryzykownych zachowań seksualnych. Dla kobiet ryzyko w sferze seksualnej wiązało się z posiadaniem broni, podczas gdy w przypadku mężczyzn z uczestnictwem w bójce<sup>234</sup>.

Prowadzono także badania wykazujące znaczenie przekazów medialnych w podejmowaniu wczesnej aktywności seksualnej. Uczni z Amerykańskiej Akademii Pediatrii stwierdzili, że około dwie trzecie programów tele-

---

<sup>229</sup> Z. Izdebski (2000), *Wiedza...*, dz. cyt.

<sup>230</sup> R. E. Sieving, M. E. Eisenberg, S. Pettingell, C. Skay (2006), *Friends' Influence on Adolescents' First Sexual Intercourse*. „Perspectives on Sexual and Reproductive Health”, 38 (1), s. 13–19.

<sup>231</sup> L. Rew, T. Carver, Ch. Li (2011), *Early and Risky...*, dz. cyt., s. 189–204.

<sup>232</sup> Z. Izdebski (2000), *Wiedza...*, dz. cyt.

<sup>233</sup> Więcej na ten temat: J. Kurzępa (2007), *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków: Impuls.

<sup>234</sup> H. Collins, M. A. Sutherland, S. Kelly-Weeder (2012), *Gender Differences...*, dz. cyt., s. 436–442.

wizyjnych zawiera treści o charakterze seksualnym, co może przyczynić się do podejmowania przedwczesnego współżycia seksualnego. Autorzy przytoczonych badań, na podstawie analizy regresji czynnikowej dowiedli, że nastolatki, które oglądały więcej treści seksualnych, były bardziej skłonne do inicjowania współżycia i podejmowania bardziej zaawansowanych czynności seksualnych w kolejnym roku<sup>235</sup>. Inne badania wykazały, że licealiści, którzy oglądają programy telewizyjne o wysokiej zawartości treści o charakterze seksualnym są bardziej aktywni seksualnie<sup>236</sup>.

---

<sup>235</sup> R. L. Collins, M. N. Elliott, S. H. Berry, D. E. Kanouse, D. Kunkel, S. B. Hunter, A. Miu (2004), *Watching Sex on Television Predicts Adolescent Initiation of Sexual Behavior*. „Pediatrics”, vol. 114, nr 3, s. 280-289.

<sup>236</sup> C. J. Pardun, K. L. L'Engle, J. D. Brown (2005), *Linking Exposure to Outcomes: Early Adolescents' Consumption of Sexual Content in Six Media*. „Mass Communication and Society”, 8, nr 2, s. 75-91.

# Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży

Celem tej części pracy jest poddanie analizie możliwości zastosowania profilaktyki ryzykownych zachowań młodzieży. W kolejnych podrozdziałach dokonałam charakterystyki oddziaływań profilaktycznych i uwzględniłam interdyscyplinarny charakter prewencji. Jednakże dla niniejszej pracy szczególnie istotne jest rozumienie profilaktyki jako pewnej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dlatego też opisałam kwestię zapobiegania zachowaniom ryzykownym młodzieży w szerszym kontekście takiej pomocy.

### **3.1. Profilaktyka zachowań ryzykownych jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży: od teorii i badań (*evidence-based practice*) do praktyki**

Najważniejsze aspekty procesu pomagania uwzględnione w tym rozdziale to: 1) odniesienie się do teorii pomocy psychologiczno-pedagogicznej, aby móc określić, jakie działania świadczyć będą o uruchomieniu procesu pomocy profesjonalnej; 2) umiejscowienie profilaktyki zachowań ryzykownych wśród innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej; 3) odniesienie się do teorii w planowaniu programów prewencji; 4) osadzenie działań pomocowych w przyjętym sposobie definiowania ryzyka; 5) znajomość badań naukowych oceniających skuteczność praktycznych działań pomocowych: profilaktycznych i terapeutycznych (*evidence-based practice*).

Zdaniem Heleny Sęk i Anny Brzezińskiej o pomocy profesjonalnej mówimy wtedy, gdy udzielają jej osoby mające kompetencje pozwalające na: 1) trafne rozpoznanie problemu (kompetencje diagnostyczne) oraz 2) zaplanowanie, zrealizowanie oraz poddanie krytycznej ewaluacji programu działań, którego efektem jest bądź rozwiązanie problemu (np. usunięcie źródła



lub odsunięcie od źródła aktualnie doświadczanego dyskomfortu), i/bądź poradzenie sobie z jego skutkami bliższymi i dalszymi, i/bądź (ograniczenie) powodujących go czynników<sup>1</sup>. Pomoc definiowana jest jako system działań, które są nastawione wprost na rozwiązanie jakiegoś problemu (pomoc bezpośrednia), lub też na wyeliminowanie czynników wywołujących te problemy lub powodujących rozprzestrzenianie się ich skutków (pomoc pośrednia)<sup>2</sup>. Istotą działań pośrednich jest: 1) wzmocnienie czynników działających pozytywnie i/lub 2) osłabienie (lub gdy to tylko możliwe – wyeliminowanie) czynników działających negatywnie i w ten sposób tworzenie nowych, bo zmienionych na skutek udzielanej pomocy, warunków funkcjonowania osób, grup czy instytucji<sup>3</sup>. Aby pomoc została uznana za profesjonalną, musi wpływać ze świadomości wizji i celów podejmowanego działania. W pomocy psychologicznej wizja wynika ze stosowanego paradygmatu, w ramach którego psycholog dokonuje diagnozy oraz podejmuje decyzje co do kierunków i metod pomagania. Sęk i Brzezińska podzieliły cele pomocy na dwie grupy: 1) związane z szeroko pojmowanym zdrowiem – kondycją psychosomatyczną i relacjami społecznymi; 2) związane z procesem rozwoju rozpatrywanym w kontekście procesów socjalizacji i edukacji<sup>4</sup>.

W celu oceny miejsca profilaktyki zachowań ryzykownych wśród innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, posłużono się podziałem form pomocy Jana Cz. Czabały i Heleny Sęk, którzy – wyróżniając główne typy oddziaływań – wzięli pod uwagę kryterium występowania/nasilenia problemów. Autorzy ci wyodrębniają: działania ukierunkowane na rozwój jednostki – wspieranie samorealizacji; działania nastawione na rozwój takich cech podmiotowych i właściwości środowiska, które sprzyjają kształtowaniu i zachowaniu zdrowia – promocji zdrowia; zapobieganiu patologii – profilaktyka; pomoc w rozwiązywaniu kryzysów rozwojowych; pomoc w rozwiązywaniu sytuacji traumatycznych i kryzysowych – interwencje kryzysowe; pomoc w zmniejszaniu i usunięciu zaburzeń – np. psychoterapia<sup>5</sup>. Na szerokie rozumienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej zwróciła także uwagę Magdalena Piorunek, według której „wobec osób potrzebujących pomocy podejmuje się szereg działań mających na celu złagodzenie skutków egzo- i endogennych związanych z zaistnieniem sytuacji

---

<sup>1</sup> H. Sęk, A. I. Brzezińska (2011), *Podstawy pomocy psychologicznej*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP, s. 736.

<sup>2</sup> Tamże, s. 737.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże, s. 739.

<sup>5</sup> J. Cz. Czabała, H. Sęk (2000), *Pomoc psychologiczna*, w: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: GWP, s. 605.

bezradności oraz celami prorozwojowymi służącymi realizacji zadań pojawiających się w biegu życia człowieka”<sup>6</sup>. H. Sęk prewencję psychologiczną określa jako:

zespół działań, w których wykorzystuje się metody i środki psychologiczne celem zmniejszenia prawdopodobieństwa wystąpienia zaburzeń w funkcjonowaniu somatycznym, psychologicznym i społecznym poprzez przeciwdziałanie czynnikom ryzyka i wzmacnianie zasobów pełniących funkcje ochronne<sup>7</sup>.

W niniejszej pracy rozważania dotyczące pomocy dla młodzieży dotyczyć będą profilaktyki, a więc takiej formy pomocy, która najbardziej związana jest z systemem edukacji (choć oczywiście dotyczy nie tylko tej sfery, obejmując także działania systemowe, społeczność lokalną i rodzinną) i polega na wspieraniu rozwoju, kształtowaniu umiejętności społecznych i edukacji. Pominięto pomoc opierającą się na leczeniu (np. psychoterapia, farmakoterapia), resocjalizacji czy rehabilitacji, które mogą być potrzebne tej młodzieży, która doświadcza poważnych konsekwencji podejmowania zachowań ryzykownych, np. ze względu na uzależnienia, wejście na drogę przestępczości lub też poważne konsekwencje zdrowotne. Skoncentrowano się na młodzieży, która ze względu na etap życia, w jakim się znajduje, może podejmować zachowania ryzykowne, oraz na osobach, które należą do grup zwiększonego ryzyka – a nie na tych, które doświadczają zaburzeń lub choroby (np. uzależnionych).

Bardzo ważnym obszarem profesjonalnych działań profilaktycznych jest zastosowanie teorii w planowaniu programów prewencyjnych. Profilaktyka powinna opierać się bowiem na teorii naukowej<sup>8</sup>, co więcej – badania wskazują, że programy profilaktyczne oparte na podstawach teoretycznych są skuteczniejsze niż programy, które nie wykorzystują teorii<sup>9</sup>. Oczywiście zastosowanie abstrakcyjnej wiedzy teoretycznej do rozwiązania bardzo konkretnych problemów może stanowić trudność dla osób przygotowujących tego rodzaju program. Zdaniem Heleny Sęk i Łukasza D. Kaczmarka jednym z najlepiej rozwiniętych i upowszechnionych podejść do przygotowania programu prewencji lub promującego zdrowie jest tworzenie map interwencji (*intervention*

---

<sup>6</sup> M. Piorunek (2010), *Studenci o pomocy psychopedagogicznej. Opinie – stereotypy – doświadczenia (raport z badań)*, w: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 118.

<sup>7</sup> H. Sęk (2008), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń z perspektywy psychologii*, w: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 256–268.

<sup>8</sup> L. M. Scheier (2015), *Theoretical Models of Drug Use Etiology: Foundations of Prevention*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 67–83.

<sup>9</sup> R. P. Weissberg, K. L. Kumpfer, M. E. P. Seligman (2003), *Prevention that Works for Children and Youth: An Introduction*. „American Psychologist”, 58, s. 425–432.

mapping). Metoda ta pozwala na zbudowanie programu, w którym każdy element oddziaływania na grupę docelową jest uzasadniony teoretycznie oraz ma poparcie w dowodach empirycznych<sup>10</sup>.

Kolejnym ważnym kontekstem oddziaływań pomocowych skierowanych do młodzieży podejmującej zachowania ryzykowne jest kwestia definiowania ryzyka. Zdaniem H. Sęka „wiedza o sposobach definiowania ryzyka oraz wyjaśnianie mechanizmów jego działania jest podstawą oddziaływań w ramach edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia oraz w psychoprofilaktyce”<sup>11</sup>. Adresatami pomocy psychoprofilaktycznej są osoby, grupy i społeczności, które znajdują się w stanie ryzyka<sup>12</sup>. H. Sęk i A. Brzezińska nawiązały do dwóch ujęć problematyki ryzyka. W ujęciu epidemiologicznym ryzyko charakteryzowane jest poprzez pewną sytuację lub działanie, które powoduje zagrożenie czegoś wartościowego, zwiększając prawdopodobieństwo straty lub wystąpienia czegoś niekorzystnego. W badaniach epidemiologicznych ustala się, jakie czynniki ryzyka pozostają w przyczynowo-skutkowym lub statystycznym związku z prawdopodobieństwem wystąpienia zaburzeń. W ujęciu związanym z teorią racjonalnych decyzji analizie poddaje się ryzyko w sytuacji niepewności osiągnięcia oczekiwanych pozytywnych wyników. Ryzyko to może wynikać z faktu, że zmiany zachodzące w jednostce niosą za sobą zarówno zagrożenia, jak i szanse<sup>13</sup>. Jak wykazano w pierwszym rozdziale pracy podejmowanie zachowań ryzykownych ma szczególne znaczenie dla rozwoju. Zdaniem Beaty Ziółkowskiej, która dokonała analizy mechanizmów adaptacji i wskaźników nieprzystosowania adolescentów, zarówno normatywne dla okresu adolescencji problemy (np. przeobrażenia w sferze biologicznej), jak i trudności wynikające z interakcji ze środowiskiem społecznym wywierają wpływ na formującą się tożsamość, co widoczne jest w sposobie zachowania<sup>14</sup>.

Sęk i Brzezińska odnoszą się do niezwykle istotnego dla tej pracy pojęcia „ryzyka rozwojowego”. Ich zdaniem procesy rozwojowe, zwłaszcza w okresach przejściowych (*transition periods*), związanych z doświadczaniem normatywnego kryzysu rozwojowego, stanowią typowy przykład „układu ryzyka”. Nasilenie sprzeczności i konfliktów między posiadanymi przez jed-

---

<sup>10</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 669.

<sup>11</sup> H. Sęk (2004), *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke, s. 61.

<sup>12</sup> H. Sęk, A. I. Brzezińska (2011), *Podstawy pomocy...*, dz. cyt., s. 750.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 386.

nostkę kompetencjami i jej aspiracjami z jednej strony a nowymi wymaganiami otoczenia z drugiej, zwiększa prawdopodobieństwo nierozwiązania kryzysu rozwojowego lub stosowania patologicznych strategii jego przezwyciężania. Rozwiązanie kryzysów rozwojowych zawsze wymaga podejmowania nowych trudnych zadań, bo tylko wtedy jednostka może opanować kolejne kompetencje. Stąd, zdaniem cytowanych autorek, ryzyko wpisane jest w proces rozwoju<sup>15</sup>. Dlatego też oferty profilaktyczne powinny uwzględniać potrzeby zdrowotne i rozwojowe jednostek oraz ich siedlisk, a także złożone aspekty różnorodnego ryzyka oraz propozycje interakcyjne działania czynników ryzyka i zasobów. Zdaniem Sęk istnieje potrzeba połączenia podejścia wynikającego z badań epidemiologicznych i podejścia indywidualno-rozwojowego<sup>16</sup>.

Kolejny ważny kontekst podejmowanych działań praktycznych osadzony jest w badaniach naukowych, których celem jest ocena ich skuteczności. Poza medycyną, w której doceniono rolę dowodów empirycznych w praktyce profesjonalnej (*evidence-based medicine*, EBM), psychoterapią (*evidence-based treatment*, EBT<sup>17</sup> i *empirically supported therapies*, EST)<sup>18</sup>, diagnozą psychologiczną (*evidence-based assessment*, EBA), dowody skuteczności analizowano także w odniesieniu do profilaktyki (*evidence-based prevention programs*, EBP). Według Thomasa L. Sextona, Adama R. Fishera, Clare Graham i Nihala A. Elnahrawa programy zapobiegania i leczenia oparte na dowodach (*evidence-based prevention and treatment programs*) to celowe, intencjonalne działania profilaktyczne i terapeutyczne poparte dowodami naukowymi, wykonywane z zamiarem poprawy funkcjonowania klienta w różnych obszarach. Zakres interwencji terapeutycznych obejmuje działania od pojedynczych odrębnych interwencji do wszechstronnych programów terapeutycznych oraz modeli, które reprezentują wzrastający poziom komplementarności i specjalizacji. EBTs mają spójny, silny i wiarygodny zbiór dowodów naukowych skuteczności praktyki w różnych badaniach, na różnych grupach klientów i w różnych kontekstach. Dowody naukowe zawierają istotne i wiarygodne wyniki wielu systematycznie prowadzonych badań w różnych populacjach klinicznych, które wykazują specyficzne, powtarzalne interwencje i mechanizmy zmian,

---

<sup>15</sup> H. Sęk, A. I. Brzezińska (2011), *Podstawy pomocy...*, dz. cyt., s. 751.

<sup>16</sup> N. Ialongo, 2002, za: H. Sęk (2004), *Psychologia ryzyka...*, dz. cyt., s. 61.

<sup>17</sup> R. J. Werner-Wilson, K. M. Morrissey (2005), *Understanding Treatment: Principles and Approaches*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer, s. 79–101.

<sup>18</sup> Zob. E. Soroko, L. Cierpiałkowska (2016), *Jakości diagnozy klinicznej i jej uwarunkowania*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 265–266.

które są sprawdzalne i replikowalne. Dowód naukowy musi ilustrować pełny obraz wyników, w tym funkcjonowania indywidualnego, partnerskiego, redukcji symptomów oraz globalnego *well-being*, a także analizę kosztów i korzyści społecznych realizacji interwencji/leczenia<sup>19</sup>.

Chociaż istnieje wiele różnych programów profilaktycznych i terapeutycznych w literaturze fachowej, tylko niewiele z nich dostarcza wystarczających dowodów na to, że są one skuteczne. Liczne systematyczne przeglądy piśmiennictwa sugerują, że tradycyjne programy terapeutyczne wykazują niewielkie sukcesy w angażowaniu młodzieży w programy leczenia i profilaktyki, utrzymaniu się w programie oraz ich skuteczność<sup>20</sup>. Na przykład oszacowano, że 40–60% młodzieży w tradycyjnych programach leczenia wypada przed zakończeniem programu<sup>21</sup>. *The Surgeon General of the United States* wykazał, że tylko pięć programów było skutecznych w zapobieganiu i leczeniu agresywnych zachowań młodzieży<sup>22</sup>.

Należy jednak podkreślić, że spośród programów zapobiegania i leczenia, które są identyfikowane jako oparte na dowodach naukowych, istnieją znaczne różnice pod względem siły dowodów potwierdzających. Interwencje, które spełniają najwyższe standardy profilaktyki i terapii opartej na dowodach, to specyficzne i kompleksowe programy, które dostarczają systematycznie wysokiej jakości dowodów skuteczności. Na poziomie minimalnym takie dowody powinny zawierać wiele wyników badań, aby pokazać, że program może wiarygodnie wykazać większe efekty niż te uzyskane z typowego oddziaływania opiekuńczego dla tej populacji. Niektóre interwencje oparte na dowodach mają tylko kilka badań o wysokiej jakości metodologicznej, silnych efektach, jeszcze z małą różnorodnością odnośnie do klientów, problemów i kontekstu, natomiast są też takie programy interwencyjne, które mogą wykazać się nawet 30-letnim okresem systematycznych badań<sup>23</sup>.

Norman A. Constantine, odnosząc się do badań poświęconych skuteczności programów promujących zdrowie i profilaktycznych skierowanych do

---

<sup>19</sup> T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice in the Prevention and Treatment of Adolescent Behavior Problems*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 88.

<sup>20</sup> Za: T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 88–89.

<sup>21</sup> A. E. Kazdin (1996), *Dropping out of Child Psychotherapy: Issues for Research and Implications for Practice*. „*Clinical Child Psychology and Psychiatry*”, 1, s. 133–156.

<sup>22</sup> U.S. Public Health Service (2001), *Youth Violence: A Report of the Surgeon General*. Washington, DC: Author.

<sup>23</sup> T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 88–89.

młodzieży, opisuje wiele wątpliwości z nimi związanych. Podkreśla on, że rzeczywistość rzadko przynosi jednoznaczne odpowiedzi. To wydawałoby się proste pytanie o skuteczność oddziaływań, stawiane zazwyczaj przez osoby odpowiadające za politykę zdrowotną, otwiera drzwi do refleksji nad zagrożeniami dla ważności i integralności badań, kwestii zaniedbania cennych dowodów naukowych, a także możliwości wyciągania błędnych wniosków badawczych, co może przełożyć się na konkretne (błędne) decyzje dotyczące finansowania programów profilaktycznych i promujących zdrowie. Autor ten podkreśla konieczność jakościowego rozumowania i określenia „bardziej autentycznych naukowych kryteriów skuteczności”, które mogłyby prowadzić do stworzenia nowej generacji listy programów<sup>24</sup>.

Profilaktyka zachowań ryzykownych odnosi się do wielu aspektów rozważań teoretycznych, badań naukowych, a także konkretnych decyzji praktycznych, w których profesjonalizm podjętych działań i oczekiwana skuteczność zależą od różnych wzajemnie uwarunkowanych czynników.

### **3.2. Diagnozowanie poziomu ryzyka w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży**

Kolejnym ważnym aspektem wyboru określonych działań pomocowych jest diagnozowanie poziomu ryzyka. Ewa Jarosz i Ewa Wysocka podkreślają, że diagnoza w pedagogice jest podstawą wszelkiej działalności, warunkiem racjonalnego oddziaływania. Znajduje zastosowanie w bezpośredniej działalności wychowawczej, terapeutycznej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej, poradnictwie pedagogicznym itd.<sup>25</sup> Zdaniem Sęk i Brzezińskiej w diagnozowaniu poziomu ryzyka należy uwzględnić następujące czynniki: 1) sytuacyjne czynniki ryzyka (np. sytuacje zagrożenia, krytyczne wydarzenia); 2) środowiskowe czynniki ryzyka (np. ubóstwo); 3) behawioralne czynniki ryzyka (np. zachowania antyzdrowotne, problemowe, ryzykowne); 4) grupy ryzyka (np. młodzieżowe grupy alternatywne); 5) podmiotowe czynniki ryzyka (np. genetyczne, biologiczne, temperamentalne)<sup>26</sup>. Czynniki ryzyka mogą być kompensowane przez posiadane i dostępne zasoby (czynniki chroniące), czyli takie właściwości jednostki, grupy, cech środowiska naturalnego

---

<sup>24</sup> Zob. N. A. Constantine (2013), *Intervention Effectiveness Research in Adolescent Health Psychology: Methodological Issues and Strategies*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 295-323.

<sup>25</sup> E. Jarosz, E. Wysocka (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 23.

<sup>26</sup> H. Sęk, A. I. Brzezińska (2011), *Podstawy pomocy...*, dz. cyt., s. 750.

i społecznego, które pomagają rozwiązać trudne problemy i zmniejszyć skutki działania tych czynników. W związku z tym w działaniach prewencyjnych wyodrębniono strategię pozytywną (ukierunkowaną na rozwój i aktualizację zasobów) oraz strategię negatywną (ukierunkowaną na usuwanie lub zmniejszanie intensywności, a niekiedy przekształcanie czynników ryzyka). Strategia pozytywna jest typowa dla działań promujących zdrowie. W odniesieniu do działań profilaktycznych (prewencyjnych) często podaje się wzór prawdopodobieństwa patologii, z którego wynika, że zagrożenie patologią jest tym większe, im więcej różnorodnych czynników wysokiego ryzyka działa przy jednocześnie słabych zasobach kompensujących zagrożenie<sup>27</sup>. W projektowaniu pomocy o cechach profilaktyki bardzo ważna jest diagnoza jakości i nasilenia czynników ryzyka oraz badanie posiadanych lub dostępnych czynników chroniących<sup>28</sup>.

J. Jeffries, Benedict T., Anna M. i Ellen Hawley McWhirterowie w diagnozowaniu poziomu ryzyka wyróżniają pięć kategorii<sup>29</sup>:

- ryzyko minimalne (korzystne warunki demograficzne; pozytywne stosunki rodzinne, szkolne, społeczne; ograniczona liczba stresorów psychospołecznych i środowiskowych);
- ryzyko znikome (niekorzystne warunki demograficzne, np. niska pozycja społeczno-ekonomiczna; mniej pozytywne stosunki rodzinne, szkolne, społeczne; występowanie pewnej liczby stresorów, np. rozwód, śmierć najbliższych);
- ryzyko wysokie (niekorzystne warunki demograficzne, np. niska pozycja społeczno-ekonomiczna; złe stosunki szkolne, społeczne, rodzinne, np. rodzina dysfunkcyjna, liczne stresory; pojawienie się osobistych markerów zagrożenia: negatywnych postaw i emocji, deficytów umiejętności; pojawienie się „furtok” – zachowań i form aktywności otwierających drogę do zagrożeń);
- ryzyko bezpośrednio (autorzy stosują pojęcie „furtok”, czyli zachowań: od form przejściowych do poważniejszych form zachowań problemowych, np. przejawy agresji wobec innych to „furtka” otwierająca drogę do przestępczości, palenie papierosów jest „furtką” do picia alkoholu, a to z kolei do używania narkotyków);
- ryzyko zaktualizowane (podejmowanie form aktywności właściwych dla różnych kategorii ryzyka poprzez realizowanie zachowań patologicznych).

---

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 751.

<sup>29</sup> J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E. H. McWhirter (2005), *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, s. 38.

W odniesieniu do podejmowanych przez adolescentów zachowań oraz ich zagrożenia ryzykiem Richard Jessor zaproponował rozróżnienie na dwa poziomy ryzyka. Dla młodzieży, która nie bierze jeszcze udziału w zachowaniach ryzykownych (zwykle młodszej), „ryzyko” oznacza niebezpieczeństwo zainicjowania, rozpoczęcia lub angażowania się w ryzykowne zachowania, np.: wczesną inicjację seksualną, inicjację alkoholową i narkotykową, rozpoczęcie wagarowania, angażowanie się w akty przestępcze<sup>30</sup>. W tym rozumieniu bycie zagrożonym (*at risk*) stanowi wcześniejszy etap rozwoju ryzyka osobniczego, etap przed zaangażowaniem w zachowania ryzykowne, w którym promocja zdrowia i profilaktyka (profilaktyka pierwotna) wydają się najbardziej odpowiednie. Na tym etapie ocena wielkości ryzyka, zdaniem Jessora, wymaga uwzględnienia następujących kategorii: 1) liczby i intensywności czynników ryzyka w danym obszarze ryzyka, 2) liczby i intensywności czynników ochronnych w tym samym obszarze ryzyka; 3) powszechności czynników ryzyka we wszystkich obszarach ryzyka; 4) powszechności czynników chroniących we wszystkich obszarach. Przynależność do grupy wysokiego ryzyka na tym etapie oznacza, że istnieje wiele poważnych czynników ryzyka w wielu obszarach i niewiele czynników ochronnych we wszystkich obszarach<sup>31</sup>.

Dla młodzieży (zazwyczaj starszej), która bierze już udział w zachowaniach ryzykownych, „ryzyko” może oznaczać bycie w grupie ryzyka wpływu efektów działań na zdrowie i życie, np. nieplanowanej ciąży, niepowodzeń w szkole, kłopotów z prawem, braku szans na zatrudnienie, nieadekwatnej samooceny. Jest to takie ryzyko, które stanowi późniejszy etap rozwojowy w ontogenezie ryzyka; etap, w którym zachowania ryzykowne są już regularnie praktykowane. W odniesieniu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej adekwatne działania pomocowe to działania interwencyjne, gdyż sama profilaktyka będzie w tym momencie niewystarczająca<sup>32</sup>.

Do oceny wielkości ryzyka Jessor proponuje następujące kategorie: 1) intensywność zaangażowania w konkretne zachowania ryzykowne, od poziomu eksploracji do poziomu zaangażowania; 2) liczba różnych zachowań ryzykownych, w jakie nastolatek jest zaangażowany, i stopień, w jakim stanowią one zorganizowany wzór lub styl życia; 3) czas wieku inicjacji zachowań ryzykownych (istnieją dowody łączące wczesny początek z przewlekłością i intensywnością); 4) stopień jednoczesnego zaangażowania w zachowania ochronne. Wysokie ryzyko na tym etapie oznaczałoby poważne i długotermi-

---

<sup>30</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. „Journal Of Adolescent Health”, 12, s. 603–604.

<sup>31</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 604.

<sup>32</sup> Tamże.



nowe zaangażowanie w zorganizowaną strukturę zachowań ryzykownych jednocześnie z małym zaangażowaniem w zachowania chroniące<sup>33</sup>.

Joanna Szymańska podkreśla, że w populacji dorastających znajdują się osoby niejednakowo narażone na dysfunkcje i wynikające z nich szkody, dlatego też istotna rola przypada oszacowaniu stopnia ryzyka. Ważnym kryterium wymienionym przez tę autorkę jest obecność różnych problemów, ich liczba oraz głębokość. Stopień ryzyka zależy więc od tego, jak bardzo zaburzone jest zachowanie, na ile chroniczny jest jego charakter i jakie są czynniki towarzyszące. Szymańska traktuje ocenę stopnia ryzyka jako kryterium doboru oddziaływań profilaktycznych. Analiza literatury przeprowadzona przez cytowaną autorkę skłoniła ją do wyróżnienia dwóch podziałów grup adolescentów w zależności od stopnia ryzyka<sup>34</sup>.

Pierwszy z nich populację adolescentów dzieli na dwie grupy: grupę niskiego ryzyka, w której znajdują się osoby jeszcze niepodjęjące zachowań ryzykownych, oraz grupę podwyższonego ryzyka, w której można uwzględnić trzy podgrupy: grupę umiarkowanego ryzyka – osoby, u których obserwujemy pojedyncze zachowania problemowe; grupę wysokiego ryzyka – osoby, u których występują dwa, trzy typy zachowań problemowych; grupę bardzo wysokiego ryzyka – osoby podejmujące liczne i bardzo poważne zachowania ryzykowne<sup>35</sup>.

Drugi podział wynika z dokumentów międzynarodowych i literatury światowej – wyróżnia trzy stopnie zagrożenia: grupę niskiego ryzyka, do której należą osoby niepodjęjące zachowań ryzykownych – są jeszcze przed inicjacją; grupę podwyższonego ryzyka, w której znajdują się osoby po podjęciu choć jednego z zachowań ryzykownych – są po inicjacji, obserwujemy u nich ponadto liczne czynniki ryzyka (eksperymentatorzy); grupę wysokiego ryzyka, do której należą osoby z głęboko utrwalonymi zachowaniami ryzykownymi, i które odczuwają poważne negatywne konsekwencje (zdrowotne i społeczne) swoich zachowań ryzykownych (alkoholicy, narkomani, prostytutki, przestępcy). Autorka podkreśla, że w populacji dzieci i młodzieży szkolnej nadal najliczniejsza jest grupa niskiego ryzyka, zwłaszcza w szkołach podstawowych. Na etapie gimnazjum znacząco wzrasta liczebność grup podwyższonego ryzyka, gdyż w tym czasie wielu uczniów przechodzi inicjację tytoniową, alkoholową i inne. Im starsza klasa, tym liczniejsza staje się grupa ryzyka<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 33–34.

<sup>35</sup> Za: J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne...*, dz. cyt., s. 33–34.

<sup>36</sup> Za: J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne...*, dz. cyt., s. 33–34.

### 3.3. Rozwój profilaktyki a przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym młodzieży

Profilaktyka ma interdyscyplinarne podstawy teoretyczne, a w swoich oddziaływaniach uwzględnia wieloaspektowe (holistyczne) podejście do skomplikowanej rzeczywistości społecznej i jej problemów. Profilaktyka jako system działań indywidualnych i zbiorowych redukuje i eliminuje czynniki ryzyka oraz wzmacnia czynniki chroniące<sup>37</sup>, jako nauka czerpie z szerokiego zakresu dyscyplin, w tym biologicznych, psychologicznych, społecznych i innych<sup>38</sup>.

Działania profilaktyczne skierowane do młodzieży mają długą historię w dostępnej literaturze naukowej<sup>39</sup>. Zdaniem Lorraine T. Benuto wiele programów wczesnej profilaktyki nie było opartych na teorii i wynikach badań, a badania sugerują ich niską efektywność w odniesieniu do takich zachowań, jak zażywanie narkotyków, wczesna aktywność seksualna, choroby przenoszone drogą płciową, porzucanie szkoły, angażowanie się w przemoc lub zachowania przestępcze. Obecnie strategie profilaktyczne znacznie się rozwinęły, choć nadal brakuje badań naukowych w tym zakresie. W przeszłości działania profilaktyczne ukierunkowane były na jeden czynnik jako przyczynę problemów w zachowaniu. Współcześnie nacisk kładzie się na przerywanie procesów, które prowadzą do zachowań problemowych, identyfikację powiązanych ze sobą predyktorów zachowań, współwystępowanie zachowań problemowych u jednego dziecka, interakcję jednostki ze środowiskiem w dążeniu do zmiany zachowań oraz promowanie zdrowego rozwoju. Zdaniem Benuto rezultatem tych zmian jest skupienie się na dwóch paradygmatach: po pierwsze na rozwoju profilaktyki (nacisk na redukcję czynników ryzyka i wzmacnianie czynników chroniących) oraz na wiedzy o pozytywnym rozwoju młodzieży<sup>40</sup>. W mojej pracy omówiłam oba podejścia leżące u podstaw praktyki zapobiegania zachowaniom ryzykownym. W pierwszej kolejności rozważania dotyczyć będą profilaktyki, zmian w klasyfikacji oddziaływań profilaktycznych oraz ich znaczenia dla działań ukierunkowanych na mło-

---

<sup>37</sup> Zob. więcej: A. Szymański (2010), *Niedostosowanie społeczne młodzieży. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Komandor, s. 213–214.

<sup>38</sup> E. B. Robertson, H. I. Perl, E. E. Reider, B. E. Sims, A. D. Crump, W. M. Compton (2015), *Drug Use Prevention: Definitions and Terminology*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 12.

<sup>39</sup> L. T. Benuto (2013), *Disease Prevention in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 93.

<sup>40</sup> Tamże.

dzieżowe zachowania ryzykowne. Następnie odniosę się do paradygmatu pozytywnego rozwoju młodzieży oraz profilaktyki pozytywnej zachowań ryzykownych.

Klasyfikacja systemu profilaktyki została zaproponowana przez Commission on Chronic Illness (1957)<sup>41</sup>, a następnie zatwierdzona przez Światową Organizację Zdrowia (WHO)<sup>42</sup>. Składa się ona z trzech rodzajów profilaktyki: pierwszorzędowej, drugorzędowej i trzeciorzędowej<sup>43</sup>. Według pierwszej klasyfikacji profilaktyka zachowań ryzykownych może być prowadzona na trzech poziomach:

- profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka; działaniami zapobiegawczymi obejmuje się szerokie niezdiagnozowane populacje; głównym terenem działań jest szkoła; profilaktyka pierwszorzędowa ma dwa cele: promocję zdrowego stylu życia oraz opóźnienie wieku inicjacji, a przez to zmniejszenie zasięgu zachowań ryzykownych;
- profilaktyka drugorzędowa kierowana jest do grupy podwyższonego ryzyka; celem działań jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji, umożliwienie wycofania się z zachowań ryzykownych (np. poradnictwo rodzinne i indywidualne, socjoterapia);
- profilaktyka trzeciorzędowa odnosi się do grupy wysokiego ryzyka; ma na celu przeciwdziałanie pogłębianiu się procesu chorobowego i degradacji społecznej oraz umożliwienie powrotu do normalnego życia w społeczeństwie; polega głównie na leczeniu, rehabilitacji i resocjalizacji<sup>44</sup>.

Zdaniem K. Ostaszewskiego ten tradycyjny podział na trzy stopnie profilaktyki jest nieostry, ponieważ nie stawia jasnych granic między profilaktyką a leczeniem. Klasyczne rozumienie profilaktyki – a więc zapobieganie problemom zanim nastąpią – wchodzi w zakres wyłącznie profilaktyki pierwszorzędowej. Trudności te spowodowały, że podział ten został zakwestionowany<sup>45</sup>.

Nowa klasyfikacja poziomów profilaktyki opiera się na podziale zaproponowanym w 1987 roku przez Roberta Gordona, zmodyfikowanym i rozbudowanym przez Patricję Mrazek i Roberta Haggerty'ego w 1994 roku. W 2003 roku The Center for Substance Abuse Prevention (Centrum Profilaktyki Uzależnień) wprowadziło go jako obowiązujący na terenie USA. Od 2005 roku

---

<sup>41</sup> P. J. Mrazek, R. J. Haggerty (1994), *Reducing the Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington DC: National Academy Press, s. 19.

<sup>42</sup> J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>43</sup> P. J. Mrazek, R. J. Haggerty (1994), *Reducing the Risks...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>44</sup> J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne...*, dz. cyt., s. 34–35.

<sup>45</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 493.

jest upowszechniany w krajach Unii Europejskiej. Nowa klasyfikacja wyodrębnia trzy poziomy profilaktyki: uniwersalną, selektywną i wskazującą (*Prevention Initiatives for Child and Adolescent Mental Health*, 2002)<sup>46</sup>. Jak podkreślał Gordon, wszystkie trzy kategorie mają zastosowanie tylko do osób, które nie są motywowane aktualnie doświadczanym cierpieniem<sup>47</sup>.

1. Profilaktyka uniwersalna kierowana jest do całej populacji i jej podgrup (np. dzieci, młodzieży, dorosłych, kobiet w ciąży). Jej celem jest redukcja czynników ryzyka, ograniczanie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych i zapobieganie nowym przypadkom. Główne działania to dostarczanie wiedzy i uczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych, niezbędnych do zapobiegania problemom. Pokrywa się z poziomem profilaktyki pierwszorzędowej w starej klasyfikacji<sup>48</sup>.
2. Profilaktyka selektywna adresowana jest do grup zwiększonego ryzyka (np. dzieci alkoholików, dzieci z domów dziecka, dzieci przysposobione, uczniowie z problemami szkolnymi). Jej celem jest opóźnianie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych. Główne działania są podobne do działań w profilaktyce uniwersalnej, lecz uwzględniają specyfikę potrzeb i problemów danej podgrupy<sup>49</sup>.
3. Profilaktyka wskazująca kierowana jest do tych jednostek z grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji: różne niepokojące zachowania (np. częste wagarzy, okresowe upijanie się) i sygnały o pojawianiu się już poważniejszych problemów związanych z zachowaniem (np. kłopoty z policją, w domu). Jej celem jest ograniczenie czasu trwania dysfunkcji. Główne działania to indywidualna diagnoza przyczyn oraz interwencja, także w środowisku rodzinnym. Nie jest to jednak jeszcze terapia<sup>50</sup>.

Jak podaje J. Szymańska, „w nowej klasyfikacji profilaktyka trzeciorzędowa została usunięta z obszaru profilaktyki, natomiast w profilaktyce drugorzędowej wydzielono dwa poziomy – selektywną i wskazującą”<sup>51</sup>.

Anna Dzielska i Anna Kowalewska dokonały charakterystyki oddziaływań profilaktycznych wobec młodzieży podejmującej zachowania ryzykowne, uwzględniając profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą oraz

---

<sup>46</sup> J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne...*, dz. cyt., s. 36; P. J. Mrazek, R. J. Haggerty (1994), *Reducing the Risks...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>47</sup> Gordon, 1983, s. 108, za: P. J. Mrazek, R. J. Haggerty (1994), *Reducing the Risks...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>48</sup> J. Szymańska (2012), *Programy profilaktyczne...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Tamże.

edukację zdrowotną. Profilaktyka uniwersalna to działania mające na celu wyeliminowanie lub ograniczenie podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież. Powinny one rozpocząć się jak najwcześniej, w ramach promocji zdrowia prowadzonej przez rodziców, wychowawców i opiekunów, pedagogów szkolnych, psychologów, nauczycieli. Ich celem powinno być promowanie zdrowego stylu życia, kształcenie właściwych postaw prozdrowotnych oraz kształcenie umiejętności psychospołecznych niezbędnych młodym ludziom w procesie socjalizacji we współczesnym świecie oraz dla dobrego wypełniania ról związanych z życiem prywatnym i zawodowym. Autorki za P. Aggletonem wymieniają takie grupy umiejętności, jak: umiejętności interpersonalne, budowania samoświadomości, budowania własnego systemu wartości, podejmowania decyzji.

Profilaktyka selektywna ma natomiast na celu zapobieganie, ograniczenie lub zaprzestanie podejmowania przez dzieci i młodzież zachowań ryzykownych. Jednym z jej celów jest ograniczanie czynników ryzyka związanych ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym, obalanie fałszywych przekonań normatywnych dotyczących zachowań ryzykownych, kształcenie umiejętności niezbędnych w rozwoju emocjonalnym i społecznym dzieci i młodzieży. W jej ramach prowadzone są zajęcia dla rodziców i opiekunów mające na celu pomoc w rozwiązywaniu problemów z podejmowaniem zachowań ryzykownych. Realizatorami tych programów są psychoterapeuci, psycholodzy, pracownicy świetlic terapeutycznych, doradcy rodzinni.

Profilaktyka wskazująca jest skierowana do osób, u których rozpoznano pierwsze objawy zaburzeń lub szczególnie zagrożonych rozwojem problemów zdrowotnych wynikających z podejmowania zachowań ryzykownych. Działaniom tym poddawane są osoby charakteryzujące się występowaniem takich czynników ryzyka, jak: zaburzenia zachowania, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), niepowodzenia szkolne, podejmowanie zachowań ryzykownych, używanie narkotyków (bez diagnozy uzależnienia), próby samobójcze, konflikty z prawem, wychowywanie się w rodzinie z problemem narkotykowym. Realizatorami działań profilaktyki wskazującej są osoby przygotowane w zakresie pomocy psychologicznej lub terapeutycznej. Często w ramach tej formy profilaktyki współpracują ze sobą różni specjaliści<sup>52</sup>.

Ponieważ, jak wskazują Dzielska i Kowalewska, wykazano, że nie można wyeliminować z życia młodych osób wszystkich czynników ryzyka, we współczesnych programach profilaktycznych, niezależnie czy jest to profilaktyka uniwersalna, selektywna, czy wskazująca, zwraca się uwagę na rozwija-

---

<sup>52</sup> A. Dzielska, A. Kowalewska (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS”, nr 2 (38), s. 139–168.

nie lub/i wzmacnianie potencjału indywidualnego każdej osoby przez: nabywanie umiejętności życiowych, poprawę relacji z rodzicami i innymi ważnymi osobami, tworzenie przyjaznego środowiska społecznego (podwórko, szkoła, społeczność lokalna), które będą sprzyjać rozwojowi młodego człowieka (np. będzie on miał możliwość wzięcia udziału w zajęciach alternatywnych, podjęcia działań wolontariackich).

Zdaniem cytowanych autorek również edukacja zdrowotna odgrywa szczególną rolę w zapobieganiu podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych<sup>53</sup>.

Krzysztof Ostaszewski zwraca uwagę na dwa główne punkty widzenia profilaktyki używania substancji i innych problemów społecznych. Są to: strategie nastawione na jednostkę oraz strategie nastawione na modyfikację środowiska społecznego<sup>54</sup>. Profilaktyka ukierunkowana na wywołanie zmian w jednostce podkreśla znaczenie woli jednostki, jej wiedzy, przekonań, nawyków, norm i wartości. Działania profilaktyczne prowadzone są za pomocą technik perswazyjnych i wychowawczych, kształtowania umiejętności życiowych i propagowania zdrowego stylu życia. Zazwyczaj realizuje się je poprzez szkolne programy profilaktyczne i edukacji zdrowotnej, psychoedukację, kampanie informacyjne w mediach i inne formy edukacji publicznej<sup>55</sup>. Profilaktyka ukierunkowana na środowisko społeczne ma u podstaw założenie, że zachowania ryzykowne są silnie zależne od struktur społecznych, norm obyczajowych lub innych cech środowiska społecznego. Wobec tego przedmiotem działań profilaktycznych jest nie człowiek, ile system organizacji życia społecznego, za pomocą którego kształtowane są pożądane zachowania całych grup społecznych. Działania polegają na kreowaniu polityki społecznej, a więc stanowieniu prawa, usprawnianiu organizacji życia społecznego, współpracy i koordynacji międzysektorowej, zwiększeniu dostępności form pomocy i leczenia<sup>56</sup>.

Ostaszewski uważa, że w oddziaływaniach profilaktycznych istotne są także narzędzia do pracy z młodzieżą – czyli programy profilaktyczne<sup>57</sup>.

Thomas P. Gullotta dokonał charakterystyki czterech podstawowych metod<sup>58</sup> wykorzystywanych w działaniach profilaktycznych oraz promujących zdrowie. Uzupełniają się one, a stosowane oddzielnie rzadko są skuteczne<sup>59</sup>.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 496.

<sup>55</sup> Tamże, s. 497–498.

<sup>56</sup> Tamże, s. 498–500.

<sup>57</sup> Tamże, s. 500.

<sup>58</sup> Gullotta używa pojęcia technologii (*technologies*): T. P. Gullotta (2005), *Understanding Primary Prevention*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention And Treatment*. New York: Springer, s. 21.

<sup>59</sup> Tamże.

Pierwszą i najczęściej wykorzystywaną metodą jest edukacja. Sama, bez stosowania innych metod, bardzo rzadko jest zdaniem tego autora skuteczna. Zwiększa wiedzę, co może jednak nie przełożyć się na zmianę postaw i konkretnych zachowań. Na przykład, gdy nastolatek dowie się o negatywnych skutkach palenia tytoniu, może chcieć porzucić nałóg, ale do podjęcia konkretnych działań może to nie wystarczyć. Jednakże edukacja odgrywa ważną rolę w promocji zdrowia i profilaktyce chorób w korelacji z innymi metodami. Zdaniem Gullotty edukacja może przyjąć jedną z trzech form: informacji publicznej (*public information*), informacji wyprzedzającej (*anticipatory guidance*) oraz zarządzania własnym zachowaniem (*personal self-management of behavior*):

1. Informacja publiczna ma na celu zwiększenie wiedzy na temat danego obiektu i oferuje sposoby radzenia sobie, które promują zdrowie lub zapobiegają chorobom, np. informacja na opakowaniu papierosów o konsekwencjach palenia.
2. Bardziej specyficzną formą edukacji są informacje wyprzedzające (*anticipatory guidance*). W tym przypadku informacje mają służyć edukowaniu osoby lub grupy przed pewnymi oczekiwanymi wydarzeniami, zwiększając tym samym możliwości radzenia sobie. Taka metoda może polegać np. na informowaniu rodziców na temat prawidłowości rozwoju nastolatków.
3. Trzecią formą edukacji jest zarządzanie własnym zachowaniem. W tym przypadku osoba lub grupa uczy się kontrolować emocjonalne, neurologiczne i fizyczne aspekty własnych zachowań, np. behawioralno-poznawcze metody modyfikacji zachowań<sup>60</sup>.

Druga metoda zdaniem Gullotty to promocja kompetencji społecznych (*promotion of social competence*). Aby być kompetentnym społecznie, należy wносить znaczący wkład w istnienie grupy, której jest się członkiem. Kompetentne społecznie osoby można scharakteryzować jako takie, które mają: pozytywne poczucie własnej wartości, wewnętrznego umiejscowienia kontroli, poczucie samokontroli, poczucie własnych kompetencji oraz zainteresowanie nie tylko sobą, ale także szerszą społecznością. Programy profilaktyczne zawierają ćwiczenia mające na celu kształtowanie tych umiejętności, które dają szansę zwiększenia poczucia dobrostanu i dobrego samopoczucia w grupie. Efektem promowania różnych działań prospołecznych może być poczucie solidarności z członkami własnej społeczności<sup>61</sup>.

Trzecią metodę profilaktyki Gullotta nazywa „naturalną opiekuńczością” (*natural caregiving*). Termin ten używany jest do rozróżnienia między usługa-

---

<sup>60</sup> Tamże, s. 21.

<sup>61</sup> Tamże.

mi oferowanymi przez specjalistów od zdrowia psychicznego i tych oferowanych przez innych. Naturalna opieka przyjmuje różne formy. Pierwszą z nich są grupy samopomocy, np. anonimowi alkoholicy, grupy wsparcia dla rodziców dzieci nadpobudliwych psychoruchowo, których członkowie dostarczają sobie wzajemnie wsparcia w radzeniu sobie z trudnościami. Do opisu drugiej postaci naturalnej opiekuńczości Gullotta używa pojęcia „rodzime przeszkolony opiekun” (*indigenous trained caregiver*). Są to osoby, które nie mają takiego szkolenia, jak profesjonaliści zajmujący się zdrowiem psychicznym, ale są kompetentni w udzielaniu wsparcia, informacji i porad, które mogą przyczynić się do zdrowia i wydajnego życia, np. nauczyciele czy policjanci<sup>62</sup>. Ostatnią formą wsparcia naturalnej opiekuńczości jest przyjaźń. Wsparcie społeczne od drugiego człowieka jest istotnym dla zdrowia czynnikiem, który umożliwia osobie doświadczenie empatii, otrzymanie konstruktywnej informacji zwrotnej i innej perspektywy doświadczanych problemów<sup>63</sup>.

Czwarta metoda profilaktyki jest zdaniem cytowanego autora najsukuczniejsza. Są to organizacje społeczne i systemy interwencyjne (*community organization and systems interventions*), które zajmują się promocją kapitału społecznego oraz motywowaniem członków społeczności do partycypowania w procesie zarządzania. Gullotta wyróżnia trzy sposoby działania. Pierwszym z nich jest rozwój społeczności (*community development*), który przybiera różnorodne formy, np. stowarzyszenia przeciwdziałające przestępczości wśród młodzieży, grupy promocji prospołecznych działań pozalekcyjnych dla nastolatków. Drugą formą są systemy interwencji. Założenie jest takie, że każda instytucja ma elementy dysfunkcyjne, które przyczyniają się do niepotrzebnego cierpienia osób w społeczeństwie. Identyfikacja tych elementów i korygowanie ich jest celem tej formy profilaktyki. Może mieć to miejsce np. poprzez analizę funkcjonowania takiej instytucji jak szkoła. Ostatnią formą są zmiany legislacyjne i działania wymiaru sprawiedliwości, np. wprowadzanie przepisów utrudniających młodzieży dostęp do papierosów i alkoholu<sup>64</sup>.

Narzędziem stosowanym w profilaktyce skierowanej do dzieci i młodzieży są programy profilaktyczne. Zbigniew Gaś wyróżnił wspólne cele większości programów. Należą do nich: 1) rozpowszechnianie prawdziwych i rzetelnych informacji o zjawisku, którego profilaktyka dotyczy; 2) kształtowanie świadomych wzorców konsumpcyjnych; 3) kształtowanie umiejętności interpersonalnych (np. samoświadomości, samodyscypliny); 4) rozwijanie umie-

---

<sup>62</sup> Tamże, s. 22.

<sup>63</sup> M. Bloom, T. P. Gullotta (2009), *Primary Prevention in Adolescent Substance Abuse*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 163.

<sup>64</sup> T. P. Gullotta (2005), *Understanding...*, dz. cyt., s. 22–23.



jętności interpersonalnych (np. empatii, komunikowania się, rozwiązywania konfliktów); 5) rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów; 6) rozwijanie związków z grupą społeczną i poczucia odpowiedzialności za grupę, w której jednostka funkcjonuje; 7) rozwijanie dojrzałej odpowiedzialności jako właściwego wzorca ról do naśladowania przez innych; 8) rozwijanie takiego środowiska rodzinnego, społecznego, pracy, które podniosłoby jakość życia wszystkich jego członków; 9) kształtowanie reguł prawnych i publicznych w taki sposób, aby były one zgodne z ludzkimi potrzebami i wspierały pozytywnie styl życia; 10) umożliwienie wczesnego rozpoznania i diagnozowania zagrożeń oraz rozwijania strategii profilaktycznych, opartych na znajomości czynników etiologicznych<sup>65</sup>.

Ostaszewski, analizując wiedzę naukową na temat skuteczności programów profilaktycznych, wyróżnił ich kluczowe elementy: 1) naukowe podstawy (teorie wyjaśniające przyczyny ryzykownych zachowań, wiedza o czynnikach ryzyka i sposobach ich modyfikowania, wiedza o czynnikach chroniących i sposobach ich wzmacniania, wiedza o potrzebach rozwojowych odbiorców); 2) sprawdzone strategie (udział rodziców, udział mentorów, rozwijanie umiejętności życiowych, edukacja normatywna, budowanie więzi ze szkołą, udział liderów młodzieżowych oraz łączenie tych strategii); 3) różne kanały oddziaływań (nauczyciele, liderzy młodzieży, rodzice, naturalni mentorzy, specjaliści, media); 4) odpowiednia intensywność (np. szkolny program powinien wynosić przynajmniej 10–15 godz.); 5) metody interaktywne; 6) potrzeby specyficznych grup (grup zwiększonego ryzyka, np. dzieci z rodzin z problemem alkoholowym); 7) staranne przygotowanie programu (stosowanie procedur pilotażowego testowania programu, diagnoza potrzeb odbiorców, diagnoza potrzeb rozwojowych); 8) przygotowanie realizatorów (przeszkolenie, motywowanie, wyposażenie w materiały metodyczne, pomoc w realizacji programu); 9) ewaluacja (zaplanowanie i zrealizowanie procedur ewaluacji programu oraz monitorowanie jakości jego realizacji)<sup>66</sup>.

Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne opracowało *Guidelines for Prevention in Psychology*, tworząc szeroki fundament teoretyczny oparty na wynikach badań naukowych dla interwencji profilaktycznych. Zgodnie z nim wyróżniono dziewięć wytycznych dotyczących rozwijania i wdrażania interwencji profilaktycznych przez psychologów, które zalecają: 1) wybór i wdrażanie takich interwencji profilaktycznych, które są oparte na teorii oraz dowodach naukowych (*evidence-based*); 2) używanie społecznie i kulturowo trafnych praktyk profilaktycznych dostosowanych do specyficznych konteks-

---

<sup>65</sup> Z. Gaś (1999), *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice, s. 19–20.

<sup>66</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 510.

tów, w których są realizowane; 3) opracowywanie i wdrażanie interwencji ukierunkowanych na zmniejszanie ryzyka i promowanie sił charakteru (*human strengths*); 4) włączanie badań i ewaluacji do programów profilaktycznych jako integralnej części rozwoju i wdrażania interwencji profilaktycznych, zawierających ocenę kontekstu społecznego mającego wpływ na profilaktykę; 5) rozważanie kwestii etycznych w badaniach i praktyce profilaktyki; 6) zwracanie uwagi na kwestię nierówności społecznych w badaniach i praktyce profilaktyki; 7) zwiększanie świadomości, wiedzy i umiejętności niezbędnych w profilaktyce poprzez kształcenie, szkolenia, superwizję i konsultacje; 8) angażowanie się w systemowe i instytucjonalne zmiany, które wzmacniają zdrowie jednostki, rodziny i społeczności oraz zapobiegają psychicznemu i fizycznemu dystresowi i niepełnosprawności; 9) informowanie odpowiednich instytucji zajmujących się polityką społeczną o dostępnych wynikach badań istotnych dla promocji zdrowia i dobrego samopoczucia (*well-being*)<sup>67</sup>.

Drugi omawiany paradygmat wiąże się z koncepcją pozytywnego rozwoju. Nacisk w tej teorii kładzie się na potencjały rozwojowe młodych ludzi<sup>68</sup>. Prosperowanie lub też rozkwitanie przejawiać się ma w dobrych osiągnięciach szkolnych, w podejmowaniu odpowiedzialnych zadań, byciu liderem, pomaganiu innym, rozwijaniu talentów itp.<sup>69</sup>

Idea pozytywnego rozwoju młodzieży kształtowała się zdaniem Ostaszewskiego w kilku nurtach: jako koncepcja optymalnego rozwoju młodzieży stwarzająca możliwości wykorzystania jej wyjątkowego potencjału; jako „pozytywna” kontynuacja podejścia nastawionego na profilaktykę zachowań problemowych/ryzykownych; jako integracja rozwoju umiejętności społecznych, nauki w szkole i profilaktyki problemów w ramach edukacji szkolnej<sup>70</sup>. Koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży odegrała istotną rolę w kształtowaniu nowoczesnego podejścia do profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży. Punkt ciężkości działań zapobiegawczych przesunął się w stronę rozwijania zasobów, a w centrum zainteresowania znalazły się czynniki chroniące<sup>71</sup>. Programy pozytywnego rozwoju dotyczą zasobów odpornościowych młodzieży: zmierzają do rozwijania lub/i wzmacniania potencjałów indywidualnych (np. umiejętności życiowych); wzmacniają umiejętności wychowawcze rodziców; odwołują się do relacji z innymi znaczącymi osobami,

<sup>67</sup> *Guidelines for Prevention in Psychology* (2014). „American Psychologist”, vol. 69, nr 3, s. 285–296, [online] <<https://www.apa.org/pubs/journals/features/amp-a0034569.pdf>> [dostęp: 26.05.2017].

<sup>68</sup> W. Damon (2004), *What is Positive Youth Development?* „Annals of the American Academy of Political and Social Science”, 591 (1), s. 13–24.

<sup>69</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 115.

<sup>70</sup> Tamże, s. 114.

<sup>71</sup> Tamże.

np. programy mentorskie; tworzą przyjazne środowisko społeczne sprzyjające rozwojowi, np. pozytywny klimat szkoły, wolontariat<sup>72</sup>.

Jednakże, jak podkreśla Ostaszewski, znaczenie czynników ryzyka jest tym, co różni koncepcję pozytywnej profilaktyki od koncepcji pozytywnego rozwoju. Zwolennicy tej ostatniej koncentrują się tylko na wzmacnianiu zasobów i czynników chroniących, pomijając czynniki ryzyka. Przedstawiciele pozytywnej profilaktyki powołują się na wyniki badań, zgodnie z którymi czynniki ryzyka są ważniejszymi predyktorami zachowań ryzykownych. Ponadto, mimo że efekty czynników chroniących są największe w grupach wysokiego ryzyka, to sama ekspozycja na czynniki chroniące nie jest w stanie wyeliminować w tych grupach zachowań ryzykownych. Kolejnego argumentu dostarczają wyniki badań, zgodnie z którymi w grupach wysokiego ryzyka, ze względu na ograniczone zasoby indywidualne i środowiskowe, nieskuteczne mogą być działania zmierzające do zbudowania i utrzymania wysokiego poziomu ochrony. W związku z tym strategia polegająca na wzmacnianiu ochrony przy jednoczesnym redukowaniu ryzyka jest najbardziej skuteczna<sup>73</sup>.

Ostaszewski, który dokonał analizy znaczenia pozytywnej profilaktyki dla przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym wśród młodzieży, wyróżnia jej dwa podstawowe cele: ściśle profilaktyczne (unikanie zachowań ryzykownych) i prorozwojowe (pozytywny rozwój młodzieży). Cechą wspólną takich programów jest nastawienie na rozwijanie zasobów młodzieży poprzez: udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu problemów i kryzysów rozwojowych, rozwijanie konstruktywnych relacji międzyludzkich, tworzenie warunków do zdobywania pozytywnych doświadczeń, dostarczanie prorozwojowych zasobów, rozwijanie umiejętności, pielęgnowanie zdolności i talentów. Zgodnie z modelem stworzonym przez tego autora programy pozytywnej profilaktyki nastawione są na: 1) wzmacnianie poziomu ochrony i prorozwojowych zasobów w podstawowych środowiskach dorastania młodzieży przez budowanie konstruktywnych relacji w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej i społeczności lokalnej; 2) rozwijanie umiejętności życiowych, talentów i zainteresowań młodzieży oraz inwestowanie w rozwój osobisty, a także dążenie do zaangażowania w życie społeczne swojej szkoły, społeczności lokalnej, organizacji pozarządowej i innych struktur życia społecznego; 3) zmniejszanie zagrożenia (czynniki ryzyka), aby w ten sposób wpływać aktywnie na stan bezpieczeństwa w środowiskach, w których młodzież dorasta<sup>74</sup>.

Zdaniem Ostaszewskiego oparta na podstawach naukowych profilaktyka zachowań problemowych/ryzykownych czerpie wiedzę przynajmniej

<sup>72</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 502–503.

<sup>73</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 123.

<sup>74</sup> Tamże, s. 124.

z trzech powiązanych ze sobą źródeł: 1) wiedzy na temat roli zachowań problemowych/ryzykownych w procesie rozwoju młodzieży; 2) wyników badań nad *resilience*; 3) wiedzy o czynnikach wspierających rozwój (ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji pozytywnego rozwoju)<sup>75</sup>. Jednocześnie cytowany autor uważa, że w oddziaływaniach skierowanych do młodzieży należy poszukiwać drogi między tradycyjnym „profilaktycznym” podejściem koncentrującym się na problemach i deficytach a podejściem „promocyjnym” stawiającym na pozytywny rozwój i jego atrybuty<sup>76</sup>.

### **3.4. Profilaktyka używania substancji psychoaktywnych przez młodzież**

W dalszej części pracy zostaną przeze mnie opisane ustalenia szczegółowe dotyczące profilaktyki wybranych grup zachowań ryzykownych – używania substancji psychoaktywnych, agresji i przestępczości oraz ryzykownych zachowań seksualnych. Zdaniem K. Ostaszewskiego w ostatnich latach nastąpiła zmiana w podejściu do profilaktyki używania substancji psychoaktywnych polegająca na rozumieniu uzależnienia (alkoholizmu, narkomanii, lekomanii, nikotynizmu) jako jednego z wielu zagrożeń wynikających z używania substancji, ale nie głównego i jedyne, jak to było wcześniej<sup>77</sup>. Obecnie podkreśla się znaczenie innych problemów poza uzależnieniem, do których zalicza się inne szkody zdrowotne (np. zatrucia, infekcje, zaburzenia psychiczne) oraz wypadki, samobójstwa, przestępstwa, konflikty, zaniedbywanie dzieci, przemoc domową, akty agresji i inne czyny popełniane pod wpływem alkoholu, narkotyków i innych substancji psychoaktywnych. Można więc mówić o zróżnicowanych szkodach zdrowotnych i społecznych będących konsekwencjami używania substancji<sup>78</sup>.

Współcześnie w działaniach profilaktycznych w odniesieniu do młodzieży podąża się w kierunku zintegrowanego podejścia do zapobiegania używaniu substancji psychoaktywnych: alkoholu, tytoniu, narkotyków, leków psychoaktywnych, ze względu na wiele cech wspólnych<sup>79</sup>, np. wspólnych

---

<sup>75</sup> Tamże, s. 112–113.

<sup>76</sup> Tamże, s. 118.

<sup>77</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 488.

<sup>78</sup> Tamże, s. 488–489.

<sup>79</sup> Tamże, s. 491; T. P. Gullotta (2009), *A Selected Social History of the Stepping-Stone Drugs*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 1–15.

czynników ryzyka czy współwystępowania<sup>80</sup>. Ponadto stwierdzono, że profilaktyka używania substancji to proces obejmujący całe życie od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości<sup>81</sup>. Perspektywa rozwoju przez całe życie sugeruje, że indywidualne, interpersonalne i środowiskowe czynniki ryzyka i ochrony współdziałają, aby zwiększyć lub zmniejszyć podatność na używanie i nadużywanie środków psychoaktywnych. Podatność może wystąpić w wielu punktach w całym życiu, ale szczególnie często podczas kryzysów rozwojowych. W ten sposób naukowcy zajmujący się profilaktyką zwracają uwagę na znaczenie interwencji profilaktycznych w czasie ważnych zmian życiowych, zarówno biologicznych, takich jak dojrzewanie płciowe, jak i normatywnych zmian w funkcjonowaniu społecznym, takich jak przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum, czy też urazów, takich jak śmierć lub utrata rodzica<sup>82</sup>.

Interwencje profilaktyczne mają na celu zapobieganie inicjacji używania substancji psychoaktywnych i jego progresji do uzależnienia, a zatem są odróżniane od interwencji terapeutycznych, które przeznaczone są dla osób uzależnionych<sup>83</sup>. W programach profilaktycznych skierowanych do młodzieży uznano skuteczność liderów rówieśniczych lub nieco starszych. Programy prewencyjne, które aktywizują uczniów w procesie uczenia się, mają lepsze wyniki skuteczności niż te programy, które wykorzystują przede wszystkim metody podające<sup>84</sup>. Stwierdzono, że wczesna inicjacja jest źródłem poważnych zagrożeń, a jej odroczenie jest podstawowym celem programów<sup>85</sup>. Wynika to także z badań dotyczących „torowania drogi” – picie alkoholu i palenie papierosów (pojawiające się zazwyczaj we wczesnej adolescencji) może „ułatwiać” eksperymenty z marihuaną (rzadko młodzież paląca marihuanę nie piła wcześniej alkoholu i nie paliła papierosów), co z kolei „toruje drogę” do używania innych narkotyków, np. heroiny czy amfetaminy. Dlatego też ograniczenie wcześniejszych eksperymentów z alkoholem i papierosami zmniejsza ryzyko przejścia do używania bardziej niebezpiecznych i społecznie nieakceptowanych substancji psychoaktywnych<sup>86</sup>. Natomiast skutkiem wczesnej inicjacji jest odporność na programy profilaktyczne, ponieważ mło-

---

<sup>80</sup> Zob. więcej: rozdz. drugi tej pracy.

<sup>81</sup> Z. Sloboda (2009), *School Prevention*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 207.

<sup>82</sup> E. B. Robertson, H. I. Perl, E. E. Reider, B. E. Sims, A. D. Crump, W. M. Compton (2015), *Drug Use Prevention...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>83</sup> Tamże, s. 12.

<sup>84</sup> Z. Sloboda (2009), *School Prevention...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>85</sup> K. A. Wojcieszek (2016), *Nasze dzieci w „dżungli życia”*. Jak pomóc im przetrwać? Kraków: Wydawnictwo Rubikon, s. 49.

<sup>86</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 492.

dzi nie chcą uznać, że dane zachowanie, którego już „próbowali”, jest niebezpieczne<sup>87</sup>.

W literaturze przedmiotu kładzie się coraz bardziej nacisk na wykorzystywanie w profilaktyce strategii opartych na podstawach naukowych. Ostaszewski jako najczęściej wykorzystywane modele teoretyczne w odniesieniu do stosowania substancji psychoaktywnych przez młodzież wymienia koncepcje wywodzące się z<sup>88</sup>: teorii społecznego uczenia się<sup>89</sup>, teorii społeczno-poznawczych<sup>90</sup>, teorii zachowań problemowych<sup>91</sup>, teorii rozwoju zachowań antyspołecznych<sup>92</sup> oraz teorii substancji torujących drogę<sup>93</sup>.

Autor ten strategię profilaktyczną rozumie jako „zgodny z teorią sposób postępowania, który ma na celu redukcję wpływów czynników ryzyka i/lub wzmocnienie czynników chroniących dotyczących danego zachowania”. Ze względu na ich skuteczność autor podzielił je na strategie wiodące i uzupełniające. Strategie wiodące to: praca z rodzicami, praca z mentorami, rozwijanie umiejętności życiowych, edukacja normatywna, budowanie więzi ze szkołą i społecznością lokalną. Do strategii uzupełniających zaliczono: przekazywanie informacji, organizację czasu wolnego (alternatyw), kształtowanie odporności na wpływy społeczne (trening umiejętności odmawiania), edukację rówieśniczą<sup>94</sup>.

Interwencje profilaktyczne określają wiedzę, umiejętności i kompetencje, które są ukierunkowane na zmiany dla danej populacji<sup>95</sup>. Programy profilaktyczne używania substancji psychoaktywnych przez młodzież najczęściej ukierunkowane są na: rodzinę (*family-based preventions*), szkołę (*school-based preventions*) i społeczność (*community-based preventions*).

1. W interwencjach profilaktycznych ukierunkowanych na rodzinę, główny nacisk kładzie się na szkolenie rodziców w odniesieniu do rozwojowo odpowiednich oczekiwań i reakcji na zachowania dzieci zależnie od okresu rozwojowego, w jakim jest dziecko. Interwencje te wykazały długoterminowe

<sup>87</sup> K. A. Wojcieszek (2016), *Nasze dzieci...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>88</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 504.

<sup>89</sup> A. Bandura (1971), *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

<sup>90</sup> I. Ajzen (1998), *Models of Human Socials Behavior and their Application to Health Psychology*. „Psychology and Health”, vol. 13, s. 735–739.

<sup>91</sup> R. Jessor, S. Jessor (1977), *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*. New York: Academic Press.

<sup>92</sup> G. R. Patterson, B. DeBaryshe, E. Ramsey (1990), *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*. „American Psychologist”, 44, s. 329–335.

<sup>93</sup> D. B. Kandel, K. Yamaguchi, K. Chen (1992), *Stages of Progression in Drug Involvement from Adolescence to Adulthood: Further Evidence for the Gateway Theory*. „Journal of Studies on Alcohol”, 53 (5), s. 447–457.

<sup>94</sup> K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie...*, dz. cyt., s. 508–511.

<sup>95</sup> E. B. Robertson, H. I. Perl, E. E. Reider, B. E. Sims, A. D. Crump, W. M. Compton (2015), *Drug Use Prevention...*, dz. cyt., s. 18.

efekty, które sięgają poza dzieciństwo i obejmują także dojrzewanie. Zatem wpływ interweniowania w dzieciństwie poprzez naukę nowych umiejętności i metod stosunków rodzinnych, monitorowania i nadzorowania dzieci daje efekty zmian całościowych. Wiele z tych interwencji skierowanych jest do grup ryzyka, np. rodzin ubogich czy nastoletnich rodziców<sup>96</sup>.

2. Interwencje profilaktyczne ukierunkowane na szkołę są szczególnie istotne dla tej pracy. Istnieje wiele programów profilaktycznych realizowanych w szkołach, które mają na celu przeciwdziałanie używania substancji. Ich efekty dotyczą funkcjonowania społecznego, zachowań i funkcjonowania edukacyjnego, jak również zmniejszenia problemu używania substancji i uzależnień<sup>97</sup>. Zdaniem Z. Slobody szkoła z kilku powodów jest odpowiednim środowiskiem stosowania strategii profilaktycznych. Najbardziej oczywiste jest to, że szkoła jest miejscem, w którym dzieci spędzają dużą część czasu. Ponadto, szkoła pozostaje główną instytucją socjalizacji, której celem jest przekazywanie wartości, norm społecznych i akceptowalnych zachowań<sup>98</sup>. Szkoły są oczywistym kontekstem dla działań profilaktycznych także dlatego, że prawie wszystkie dzieci uczęszczają do szkoły i oczekuje się, że będą rozwijać kompetencje poznawcze, podnosić poziom wiedzy i zachowywać się w społecznie aprobowany sposób<sup>99</sup>.

Istnieją trzy aspekty środowiska szkolnego, które szczególnie nadają się do interwencji i zapobiegania stosowania substancji: 1) kultura szkolna, czyli normy, przekonania i oczekiwania oraz więź ze szkołą, czyli więź jednostki z doświadczeniami szkolnymi i społecznością; 2) polityka szkolna lub kontrola społeczna, a więc wspólne podejście do określania zasad i procedur dyscyplinujących; 3) programy szkolne<sup>100</sup>. Programy profilaktyczne, które ukierunkowane są na szkołę, mają na celu stworzenie atrakcyjniejszego dla uczniów środowiska, aby pomóc uczniom rozwijać bardziej prospołeczne postawy i więzi, oraz stworzenia okoliczności do angażowania się w zachowania prospołeczne. Chodzi o to, aby zwiększyć poczucie własnej skuteczności i więzi ze szkołą, a w związku z tym zmniejszyć prawdopodobieństwo, że uczniowie będą używać alkoholu, tytoniu lub innych środków psychoaktywnych. Wspólne elementy strategii tworzenia pozytywnego środowiska normatywnego dla uczniów są następujące: tworzenie środowiska przeciwnego stosowaniu substancji psychoaktywnych (i wolnego od stosowania substancji psychoaktywnych); niwelowanie pozytywnych oczekiwań związanych ze

---

<sup>96</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>97</sup> Tamże, s. 19–20.

<sup>98</sup> Z. Sloboda (2009), *School Prevention...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>99</sup> E. B. Robertson, H. I. Perl, E. E. Reider, B. E. Sims, A. D. Crump, W. M. Compton (2015), *Drug Use Prevention...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>100</sup> Z. Sloboda (2009), *School Prevention...*, dz. cyt., s. 200–201.

stosowaniem substancji psychoaktywnych; tworzenie kompleksowych programów, które dotyczą uczniów, dyrektorów szkół oraz w odpowiednich przypadkach rodziców/opiekunów<sup>101</sup>. Istotne w tych strategiach profilaktycznych jest szkolenie nauczycieli, by stosowali skuteczne, spójne i łatwe procedury, które będą przyjemne dla uczniów, co może zwiększyć więź ze szkołą oraz motywację do nauki i umiejętność uczenia się uczniów<sup>102</sup>.

3. Interwencje profilaktyczne ukierunkowane na społeczność lokalną zawyczą odnoszą się do polityki i mediów. Pierwsze z nich obejmują takie działania, jak szkolenia właścicieli sklepów i sprzedawców, jak identyfikować nabywców tytoniu i alkoholu, i w jaki sposób odmówić sprzedaży młodym ludziom, którzy nie spełniają minimalnych wymagań wiekowych. Inne metody obejmują egzekwowanie przepisów prawnych i zasad np. związanych z zakazem używania substancji psychoaktywnych na terenie szkoły. Strategie medialne oparte na podstawach teoretycznych i na solidnych podstawach naukowych są skuteczne w przeciwdziałaniu używania substancji psychoaktywnych. W ostatnich latach interwencje profilaktyczne w mediach społecznościowych, bazujące na zmianach w technologii elektroniki osobistej, zyskują coraz większe znaczenie dla rozwoju innowacyjnych programów profilaktycznych<sup>103</sup>.

Współcześnie w literaturze dotyczącej profilaktyki wiele miejsca poświęca się badaniom naukowym programów profilaktycznych (*evidence-based prevention programs*). Wśród programów, których skuteczność została potwierdzona poprzez uzyskane wyniki eksploracji naukowych w odniesieniu do profilaktyki używania substancji psychoaktywnych, najczęściej wyróżnia się: *The Life Skills Training Program (LST)* oraz *The Midwestern Prevention Project (MPP)*<sup>104</sup>.

*The Life Skills Training Program (LST)* to skuteczny, oparty na badaniach naukowych program profilaktyki używania substancji psychoaktywnych, który skierowany jest do adolescentów. Dotyczy profilaktyki używania i nadużywania tytoniu, alkoholu i marihuany poprzez rozwój umiejętno-

---

<sup>101</sup> Tamże, s. 201–202.

<sup>102</sup> E. B. Robertson, H. I. Perl, E. E. Reider, B. E. Sims, A. D. Crump, W. M. Compton (2015), *Drug Use Prevention...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>103</sup> Tamże, s. 20–21.

<sup>104</sup> Por. T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 85–106; E. J. D'Amico, M. Chinman, S. A. Stern, A. Wandersman (2009), *Community Prevention Handbook on Adolescent Substance Abuse Prevention and Treatment: Evidence-Based Practices*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 213–249; W. Bukoski (2015), *A History of Drug Abuse Prevention Science*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.



ści, które zmniejszają ryzyko angażowania się w działalność wysokiego ryzyka<sup>105</sup>. Program składa się z trzech komponentów: 1) wiedzy i umiejętności związanych z narkotykami; 2) zarządzania własnym zachowaniem (*personal self-management*); 3) ogólnych umiejętności społecznych<sup>106</sup>. Program zazwyczaj trwa trzy lata, prowadzony jest w klasie przez nauczycieli lub starszych rówieśników od początkowych sesji w pierwszym roku do wielokrotnych sesji przypominających. Preferowane metody interwencji to dyskusje grupowe oraz kształtowanie umiejętności zawierające: instrukcje prezentowane przez nauczyciela, próby zachowań uczniów, informacje zwrotne uczniów i nauczyciela, społeczne wzmocnienie przez nauczyciela i kontynuowanie praktyki przez uczniów za pośrednictwem pracy domowej. *The Life Skills Training Program* opiera się na teorii społecznego uczenia się<sup>107</sup> oraz interakcyjnym modelu uzależnienia<sup>108</sup>. Zgodnie z tym modelem etiologia uzależnienia bazuje na interakcji między jednostką a jej otoczeniem poprzez czynniki zwiększające osobiste ryzyko uzależnienia. Jest to złożony i dynamiczny proces, który składa się z wielu wpływów (społecznego uczenia się poprzez kontakty z rówieśnikami, rodziną, społecznością i przekazami medialnymi) oraz takich czynników, jak samoocena, lęk i pobudliwość, czego wynikiem jest wiele ścieżek prowadzących do uzależnienia. Program skupia się na zmniejszeniu liczby czynników ryzyka prowadzących do poszczególnych ścieżek<sup>109</sup>. Wyniki skuteczności wskazują na zmniejszenie o 50–87% częstości rozpowszechnienia używania tytoniu, alkoholu i marihuany w stosunku do grupy kontrolnej, która nie brała udziału w programie<sup>110</sup>. Prowadzone badania wykazały również, że program zwiększa wiedzę o narkotykach i zmniejsza używanie alkoholu, tytoniu i marihuany przez nastolatków, którzy już stosują substancje psychoaktywne<sup>111</sup>. Kierowany do starszej grupy adolescentów program okazał się skuteczny w zmniejszaniu częstości używania alkoholu, w tym redukcji

---

<sup>105</sup> G. J. Botvin, L. G. Kantor (2000), *Preventing Alcohol and Tobacco Use through Life Skills Training: Theory, Methods, and Empirical Findings*. „Alcohol Research and Health”, 24, s. 250–257.

<sup>106</sup> T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>107</sup> A. Bandura (1971), *Social Learning...*, dz. cyt.

<sup>108</sup> Zob. więcej: G. J. Botvin, L. G. Kantor (2000), *Preventing Alcohol...*, dz. cyt., s. 250–257.

<sup>109</sup> T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>110</sup> Sloboda, David, 1997, za: T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>111</sup> K. W. Griffin, G. J. Botvin, T. R. Nichols, M. M. Doyle (2003), *Effectiveness of a Universal Drug Abuse Prevention Approach for Youth at High Risk for Substance Abuse Initiation*. „Preventive Medicine”, 36, s. 1–7.

picia, ciężkiego pijaństwa i upijania się, a także w zmniejszaniu używania marihuany<sup>112</sup>.

*The Midwestern Prevention Project* (MPP) jest programem profilaktycznym zażywania narkotyków, opartym na dowodach naukowych, skierowanym do młodzieży w okresie przejścia z wczesnej do późnej adolescencji, mającym na celu pomóc tej populacji nauczenia się umiejętności unikania używania narkotyków i rozpoznawania nacisków społecznych<sup>113</sup>. Program obejmuje szkolenia młodzieży w zrozumieniu i oparciu się presji społecznej używania narkotyków oraz szkolenia dorosłych (rodziców i liderów społeczności) w zakresie komunikacji i praktycznych umiejętności profilaktycznych. Program opiera się na społecznej teorii uczenia się, teoriach systemowych i transakcyjnych oraz teoriach komunikacyjnych<sup>114</sup>. Pięcioletni program zawiera pięć sekwencyjnie podawanych elementów. Pierwszy wykorzystuje środki masowego przekazu, w tym *talk show* i ogłoszenia dotyczące usług publicznych w telewizji i radiu. Drugi odbywa się w szkołach podczas 10–13 sesji w klasie, zaprojektowanych tak, aby zwiększyć umiejętności uczniów opierania się presji społecznej do korzystania z narkotyków, i jest prowadzony przez nauczycieli przeszkolonych w korzystaniu z programu. Trzeci element polega na rozwoju wsparcia rodziny. Składnik czwarty promuje niebranie narkotyków jako normę w społeczności i polega na promowaniu działań ze strony liderów, aby wdrożyć usługi profilaktyczne wobec narkomanii. Na koniec element piąty dotyczy polityki zdrowotnej realizowanej przez lokalną wspólnotę i samorząd. Skuteczność programu została oceniona w licznych badaniach. Po skontrolowaniu innych zmiennych, takich jak dane demograficzne, komunikacja w rodzinie i używanie narkotyków przez przyjaciół i rodzinę, stwierdzono, że udział rodziców w programie był kluczowym mechanizmem pozytywnego rezultatu. Uzyskano wyniki, które dowodzą, że wysoki udział rodziców był ujemnie skorelowany z używaniem narkotyków przez młodzież po zakończeniu programu (w okresie obserwacyjnym)<sup>115</sup>. Nathaniel R. Riggs, Chih-Ping Chou i Mary Ann Pentz stwierdzili, że program opóźnia inicjację i ogranicza wzrost użycia amfetaminy także u młodych dorosłych<sup>116</sup>.

---

<sup>112</sup> Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, Botvin, 1990, za: T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>113</sup> Pentz, Mihalič, Grotmeter, 1998, za: T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 91–92.

<sup>114</sup> Pentz i in., 1990, za: T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 91–92.

<sup>115</sup> Rohrbach i in., 1994, za: T. L. Sexton, A. R. Fisher, C. Graham, N. A. Elnahraw (2015), *Evidence-Based Practice...*, dz. cyt., s. 92.

<sup>116</sup> N. R. Riggs, C. Chou, M. A. Pentz (2009), *Preventing Growth in Amphetamine Use: Long-Term Effects of the Midwestern Prevention Project (MPP) from Early Adolescence to Early Adulthood*. „Addiction”, 104, s. 1691–1699.

W obszarze realizacji programów profilaktycznych skierowanych na przeciwdziałanie stosowania substancji psychoaktywnych przez młodzież jednym z większych wyzwań jest kwestia adaptacji *versus* wierności realizacji programu. Wierność wdrożenia dotyczy stopnia, w jakim treść i styl nauczania konsekwentnie i całkowicie zgodny jest z pierwotną wersją badanego programu. Program często podlega zmianom w celu zaspokojenia potrzeb szkoły lub instruktora. Dlatego też szkolenie instruktorów jest kluczową kwestią skuteczności programu, jak również ustanowienie systemu monitorowania w celu oceny realizacji programu oraz zapewnienie bieżącego wsparcia technicznego zapewniającego wierność realizacji<sup>117</sup>.

Na koniec warto zwrócić uwagę, że wiedza w obszarze profilaktyki ciągle się pogłębia, intensywnie prowadzone są badania dotyczące skuteczności stosowania programów profilaktycznych, poszerza się także wiedza z zakresu epidemiologii i nauk behawioralnych<sup>118</sup>, i wreszcie ciągłym przekształcaniem podlega świat kultury i rzeczywistości społecznej. Dlatego też, jak podkreśla Sloboda, to – jakie programy profilaktyczne są skuteczne dla młodzieży dzisiaj – nie przesądza o tym, jakie będą skuteczne za kilkanaście lat. Takie zmiany sugerują stałą dbałość o aktualizację wiadomości z obszaru profilaktyki używania substancji psychoaktywnych przez młodzież<sup>119</sup>.

### **3.5. Profilaktyka zachowań agresywnych i przestępczości młodzieży**

Margaret C. Baughman Sladky, David L. Hussey, Daniel J. Flannery i Eric Jefferis przeprowadzili analizę badań nad skutecznością programów profilaktycznych i terapeutycznych ukierunkowanych na prewencję zachowań agresywnych i przestępczych adolescentów<sup>120</sup>. Zdaniem tych badaczy ogólnym celem większości modeli profilaktyki i interwencji jest zmniejszenie czynników ryzyka i wzmocnienie czynników chroniących w wielu obszarach. Trudno jednoznacznie oddzielić strategię zapobiegania od strategii interwencyjnych, gdyż w teorii oraz w praktyce tworzone są często zintegrowane

<sup>117</sup> Z. Sloboda (2009), *School Prevention...*, dz. cyt., s. 191–212.

<sup>118</sup> Zob. więcej: M. Staton-Tindall, T. P. Gullotta, W. Walton Stoops, C. G. Leukefeld (2009), *Epilogue: The Status of Knowledge Development and the Unknown*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 251–257.

<sup>119</sup> Z. Sloboda (2009), *School Prevention...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>120</sup> M. C. Baughman Sladky, D. L. Hussey, D. J. Flannery, E. Jefferis (2015), *Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 445–473.

rozwiązania w odniesieniu do różnych wieloaspektowych potrzeb populacji w różnorodnych kontekstach. Podobnie trudno oddzielić działania profilaktyczne skierowane przeciw zachowaniom agresywnym oraz przestępczym, ponieważ agresja jest jednym z najsilniejszych predyktorów przestępczości. Dlatego też zapobieganie agresji jest jednocześnie celem większości programów profilaktyki i interwencji wobec przestępczości. Analiza dostępnych badań skłoniła cytowanych autorów do wniosku, że ogólnie kompleksowe i wieloaspektowe interwencje są bardziej skuteczne niż jednoskładnikowe, ponieważ są one w stanie oddziaływać na szeroki zakres zachowań agresywnych i przestępczych poprzez integrację różnorodnych metod ukierunkowanych na różne potrzeby młodzieży. Dodatkową korzyścią takich programów jest to, że te rodzaje interwencji są ukierunkowane na powiązane problemy, np. używanie narkotyków i przestępczość, a tym samym mają dodatkową pozytywną korzyść, jaką jest promowanie zdrowego rozwoju i zdrowego funkcjonowania młodzieży<sup>121</sup>.

Większość istniejących programów profilaktycznych skierowanych jest do środowiska rodzinnego (*family-based preventions*) lub/i szkolnego (*school-based preventions*)<sup>122</sup> oraz do społeczności lokalnej (*community-based preventions*)<sup>123</sup>:

1. W interwencjach profilaktycznych ukierunkowanych na rodzinę główny nacisk kładzie się na szkolenie rodziców w odniesieniu do kształtowania odpowiednich zachowań rodzicielskich. Wiele programów przeznaczonych jest dla grup zwiększonego ryzyka, np. rodzin ubogich czy samotnych rodziców<sup>124</sup>.
2. Bardzo popularne są interwencje profilaktyczne ukierunkowane na szkołę, których celem jest przeciwdziałanie przemocy, gdyż środowisko szkolne umożliwia łatwy dostęp do grupy młodzieży. Tak więc podczas realizacji projektu można unikać problemów z rekrutacją i utrzymaniem się w programie<sup>125</sup>.
3. W odniesieniu do interwencji profilaktycznych ukierunkowanych na społeczność lokalną istnieje wiele poddanych badaniom skuteczności programów profilaktycznych. Poszukiwanie wspólnotowej koalicji różnych interesariuszy w działaniach profilaktycznych może być

---

<sup>121</sup> Tamże.

<sup>122</sup> Tamże.

<sup>123</sup> B. K. E. Kim, A. B. Gilman, J. D. Hawkins (2015), *School- and Community-Based Preventive Interventions during Adolescence: Preventing Delinquency through Science-Guided Collective Action*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing, s. 447–460.

<sup>124</sup> M. C. Baughman Sladky, D. L. Hussey, D. J. Flannery, E. Jefferis (2015), *Delinquency...*, dz. cyt., s. 460.

<sup>125</sup> B. K. E. Kim, A. B. Gilman, J. D. Hawkins (2015), *School- and Community-Based...*, dz. cyt., s. 448.

ważnym elementem w skutecznej profilaktyce przestępczości i innych problemowych zachowań młodzieży. Podejście koalicyjne wymaga strategicznych i dobrze skoordynowanych działań w obrębie wielu sektorów w celu rozwiązania wspólnego problemu społecznego. Zamiast konkurować ze sobą o zasoby i innowacje w odizolowanych sektorach, inicjatywy zbiorowe mogą przynieść społeczności więcej korzyści poprzez łączenie idei i zasobów<sup>126</sup>.

Andrzej Kołodziejczyk opisał warunki przeciwdziałania zachowaniom agresywnym uczniów. Zdaniem tego autora konieczne jest stworzenie w szkole klimatu współdziałania nauczycieli w rozwiązywaniu problemów, co pozwoli na zwiększenie wychowawczej roli nauczycieli i ich możliwości wpływania na zachowania uczniów. Zdaniem tego autora główne działania podjęte w ramach szkolnego systemu przeciwdziałania agresji i przemocy powinny obejmować:

- przyjęcie zdecydowanego i precyzyjnego stanowiska przeciwko agresji i przemocy w szkole;
- stworzenie klimatu, w którym nauczyciele będą zachęceni do wzajemnego wspierania się przy rozwiązywaniu trudnych problemów;
- systematyczne odbywanie spotkań poświęconych problemom agresji, umożliwiające wymianę doświadczeń nauczycieli, planowanie i omawianie strategii działań;
- dostępność dyrekcji dla uczniów i dla nauczycieli; stworzenie jasnego systemu zasad i procedur życia szkolnego;
- szybkie rozpoznanie i reagowanie na pojawiające się problemy; utrzymywanie kontaktów i współpraca z rodzicami<sup>127</sup>.

Zdaniem cytowanego autora ważne są określone cechy nauczycieli skutecznych w zapobieganiu przemocy, do których należą: kontrola nad własnymi negatywnymi emocjami, spostrzeganie uczniów agresywnych jako osób, które miały w życiu więcej porażek niż sukcesów, o niskim poczuciu własnej wartości i w związku z tym inwestowanie wysiłków w jakość kontaktów z nauczycielami i kolegami (nie tylko zdobywanie wiedzy) oraz nastawienie na rozwiązanie problemów związanych z zachowaniami uczniów i podejmowanie konsekwentnych działań.

Wśród konkretnych działań nauczycieli Kołodziejczyk wyróżnia: budowanie wspólnoty w klasie między nauczycielem a uczniami oraz uczniami między sobą, tworzenie klasowych zasad opracowanych wspólnie z ucznia-

---

<sup>126</sup> Tamże.

<sup>127</sup> A. Kołodziejczyk (2013), *Przeciwdziałanie agresji i przemocy wśród uczniów*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 543.

mi wraz z konsekwencjami ich nieprzestrzegania, posiadanie wysokich, ale realistycznych oczekiwań wobec uczniów oraz współpraca z rodzicami<sup>128</sup>.

Margaret C. Baughman Sladky, David L. Hussey, Daniel J. Flannery i Eric Jefferis wymienili i opisali kilka programów profilaktycznych, które były badane pod kątem ich skuteczności (*evidence-based practice*). W tej pracy odniesiono się do trzech z nich.

Pierwszym jest *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS). Jest to uniwersalny, szkolny program profilaktyczny realizowany przez nauczycieli i doradców, który rozpoczyna się już na początku szkoły podstawowej. Jego celem jest rozwijanie umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz umiejętności podejmowania decyzji. Nauczyciele prowadzą 20–30-minutowe sesje trzy razy tygodniowo. Ich celem jest pomoc dzieciom w identyfikacji i regulowaniu emocji oraz zarządzaniu nimi, przy jednoczesnym rozwijaniu myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów<sup>129</sup>.

Innym opisywanym i poddanym badaniom naukowym programem jest *Fast Track*. Jest to kompleksowy i długoterminowy szkolny program profilaktyczny zapobiegania zaburzeniom zachowania u dzieci z grup wysokiego ryzyka (od 1 do 10 klasy). *Fast Track* opiera się na poglądzie, że zachowania antyspołeczne wynikają z działania wielu czynników: szkolnych, rodzinnych oraz indywidualnych. Główne cele programu to zwiększenie umiejętności społecznych, poznawczych i rozwiązywanie problemów, poprawy relacji z rówieśnikami i ostatecznie zmniejszenie destrukcyjnych zachowań w domu oraz w szkole. Program ten ma także na celu zwiększenie więzi między rodziną, szkołą i jednostką. *Fast Track* wykazał skuteczność w zmniejszaniu agresji i zaburzeń zachowania w różnych grupach uczniów<sup>130</sup>.

*Raising Healthy Children* (RHC), znany jako *Seattle Social Development Project*, jest uniwersalnym i wielowymiarowym programem interwencyjnym, którego grupami odbiorczymi są zarówno ogólna grupa dzieci i młodzieży (szkoły podstawowej i ponadpodstawowej), jak i grupy wysokiego ryzyka. Program zawiera szkolenia dla nauczycieli i rodziców, podkreśla znacznie zarządzania klasą przez nauczycieli oraz zarządzania konfliktami, rozwiązywania problemów i kształtowania umiejętności odmowy przez dzieci. Rodzice otrzymują opcjonalne programy szkoleniowe dotyczące zasad, komunikacji i strategii wspierania sukcesu edukacyjnego ich dziecka. Wyniki badań skuteczności prowadzone na młodzieży w wieku 18 lat, która wcześniej uczestniczyła w programie, wykazały, że poprawia on długoterminowo przywiązanie i zaangażowanie w szkołę, osiągnięcia szkolne i zmniejsza (ra-

<sup>128</sup> Tamże, s. 544–546.

<sup>129</sup> M. C. Baughman Sladky, D. L. Hussey, D. J. Flannery, E. Jefferis (2015), *Delinquency...*, dz. cyt., s. 460.

<sup>130</sup> Tamże.

portowane przez młodzież) akty przemocy i ciężkie spożywanie alkoholu. Wykazano także, że 21-letni młodzi ludzie po ukończeniu programu mniej angażowali się w przestępczość i sprzedaż narkotyków w ciągu następnego roku w porównaniu do grupy kontrolnej<sup>131</sup>.

### 3.6. Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży

Jeśli chodzi o profilaktykę mającą na celu zmniejszenie zachowań seksualnych wysokiego ryzyka, zazwyczaj programy profilaktyczne ukierunkowane są na trzy pokrywające się obszary: zapobieganie niechcianym ciążom wśród nastolatków, redukcję chorób przenoszonych drogą płciową (*sexually transmitted diseases*, STD, *sexually transmitted infections*, STI) oraz zapobieganie zarażeniem HIV<sup>132</sup>. Należy podkreślić, że kwestie te uznane są za priorytetowe wśród światowych agencji zajmujących się zdrowiem społeczeństw. Na przykład zmniejszenie transmisji HIV wśród młodzieży i zmniejszenie liczby ciąż wśród nastolatków do 2020 roku to jeden z siedmiu priorytetów profilaktyki Centers for Disease Control and Prevention, CDC (Centrum Zwalczenia i Zapobiegania Chorobom), agencji rządu federalnego Stanów Zjednoczonych wchodzącej w skład Department of Health and Human Services (DHHS) (Ministerstwo Zdrowia i Usług Społecznych)<sup>133</sup>, ponieważ cele te mają kluczowe znaczenie dla zdrowia i jakości życia młodzieży<sup>134</sup>.

Infekcje przenoszone drogą płciową (STI) wśród młodzieży są głównym obszarem zainteresowań zdrowia publicznego. Dane pochodzące ze Stanów Zjednoczonych wskazują, że wśród szacowanych 19 mln przypadków STI zgłaszanych każdego roku, około połowa dotyczyła młodzieży<sup>135</sup>. Jest to szczególnie istotne, kiedy weźmie się pod uwagę, że w Stanach Zjednoczo-

---

<sup>131</sup> Tamże, s. 462.

<sup>132</sup> Zob. np. L. T. Benuto (2013), *Disease Prevention...*, dz. cyt., s. 93–107; B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections (STIs) and the Developing Adolescent: Influences of and Strategies to Reduce STI Acquisition*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 565–579.

<sup>133</sup> CDC ma znaczenie także w wymiarze światowym ze względu na posiadane środki materialne i potencjał naukowy w profilaktyce, rozpoznawaniu i zwalczaniu chorób i nowo pojawiających się zagrożeń zdrowotnych (np. bioterroryzm, AIDS, gorączki krwotoczne).

<sup>134</sup> *Winnable Battles-related Healthy People 2020 Objectives*, [online] <<https://www.cdc.gov/winnablebattles/targets/pdf/winnablebattles-related-healthypeople2020objectives.pdf>> [dostęp: 5.06.2017].

<sup>135</sup> B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 565.

nych młodzi ludzie w wieku 15–24 lat stanowią 25% populacji mającej doświadczenie aktywności seksualnej<sup>136</sup>. Jednocześnie, jak podkreśla Maureen E. Lyon, jednym z najbardziej dramatycznych aspektów diagnozy HIV jest to, że młodzież często nie otrzymuje wsparcia od rodziny, kolegów, przyjaciół ze względu na stygmatyzację społeczną związaną z taką diagnozą<sup>137</sup>.

Beth A. Auslander, Marina Catalozzi i Susan L. Rosenthal omówiły strategie profilaktyczne w celu zmniejszenia narażenia młodzieży na choroby przenoszone drogą płciową. Wykonany przez nie przegląd literatury dotyczył: 1) rutynowych badań przesiewowych i powiadomienie partnera seksualnego; 2) interwencji mających na celu opóźnienie inicjacji seksualnej; 3) promowania stosowania prezerwatyw wśród tych, którzy zamierzają współżyć; 4) strategii biomedycznych, w tym stosowania szczepionek i produktów bakteriobójczych<sup>138</sup>.

Zdaniem cytowanych autorek rutynowe badania przesiewowe i informowanie partnera powinny być kluczowymi elementami strategii profilaktycznej, ponieważ choroby przenoszone drogą płciową są często bezobjawowe. Jak wskazują wyniki analiz naukowych, młodzież zgłasza bariery wobec takich badań, które dotyczą m.in.: trudności w dostępie do badań, ograniczonych informacji o testach na STI, obawy o poufność i napiętnowanie przez społeczeństwo związane z wykonaniem badań<sup>139</sup>. Istnieją jednak interwencje profilaktyczne, których celem jest zmniejszenie części tych barier, np. poprzez szkolenie lekarzy ukierunkowane na zwiększanie ich wiedzy o ryzyku zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową przez aktywnych seksualnie nastolatków, które przyczyniły się do zwiększenia badań przesiewowych na STI<sup>140</sup>. Dlatego też warto podejmować dalsze działania profilaktyczne, aby zwiększyć dostępność badań przesiewowych dla młodzieży.

---

<sup>136</sup> H. Weinstock, S. Berman, W. Cates (2004), *Sexually Transmitted Diseases among American Youth: Incidence and Prevalence Estimates, 2000*. „Perspectives on Sexual and Reproductive Health”, 3, s. 6–10.

<sup>137</sup> M. E. Lyon (2013), *HIV Among Adolescents in the United States in the Twenty First Century: Learning to Manage a Chronic Illness*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 581.

<sup>138</sup> Zob. B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 565–579.

<sup>139</sup> Tamże, s. 569–570; zob. także: S. Goldenberg, J. Shoveller, M. Koehoorn, A. Ostry (2008), *Barriers to STI Testing among Youth in a Canadian Oil and Gas Community*. „Health Place”, 14, s. 718–729.

<sup>140</sup> Przeprowadzono analizę dostępnych kontrolowanych badań, które oceniały skuteczność interwencji mających na celu zwiększenie dostępności do przesiewowych badań na chłamydię w warunkach podstawowej opieki zdrowotnej. Strategia zwiększania badań przesiewowych oparta była na wykorzystaniu pakietów edukacyjnych skierowanych do lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej. Zob. S. Ginige, C. Fairley, J. Hocking, F. Bowden, M. Y. Chen



Inną połączoną z opisywaną wcześniej strategią jest powiadomienie partnera. B. Auslander, M. Catalozzi i S. Rosenthal powołują się na analizę badań, z której wynika, że takie działania przynoszą sukces w podejmowaniu terapii przez partnerów osób zarażonych. Jednakże nie wszyscy partnerzy zostają powiadomieni. Gotowość do przekazywania takich informacji wiąże się z wieloma czynnikami, np. wysokim poczuciem własnej skuteczności oraz wyższą jakością tworzonego związku. Wyniki te sugerują, że młodzież może wymagać specjalnego szkolenia z zakresu umiejętności powiadamiania partnerów<sup>141</sup>.

Kolejnym aspektem profilaktyki zachowań ryzykownych są programy ukierunkowane na opóźnianie aktywności seksualnej oraz używanie prezerwatyw wśród tej młodzieży, która jest lub zamierza być aktywna seksualnie. W tym celu opracowano kompleksowe programy edukacji seksualnej, które zachęcają młodzież do opóźniania aktywności seksualnej oraz używania prezerwatyw w przypadku, gdy jest już zaangażowana w zachowania seksualne. Zdaniem Auslander, Catalozzi i Rosenthal najskuteczniejsze programy wykorzystują wpływ społeczny, opierają się na teorii społecznego uczenia się i składają się z trzech komponentów: 1) informacji na temat chorób przenoszonych drogą płciową; 2) treningu motywacji; 3) treningu kształtowania umiejętności negocjacji abstynencji i używania prezerwatywy. Programy te prowadzone są w społeczności lokalnej lub szkołach, mają formę spotkań grupowych w ciągu kilku sesji. Oceny skuteczności wskazują, że są one efektywne w opóźnianiu inicjacji seksualnej, zwiększaniu częstości stosowania prezerwatywy oraz zmniejszeniu podejmowania współżycia bez zabezpieczenia. Jednocześnie przegląd badań dowiódł, że nie prowadzą one do zwiększenia aktywności seksualnej, co sugerowali krytycy. W jednym z programów wskazano, że włączenie monitoringu rodzicielskiego zwiększało efekty skuteczności<sup>142</sup>.

Douglas B. Kirby, B. A. Laris i Lori A. Rolleri przedstawili przegląd 83 badań, które mierzyły skuteczność kompleksowych programów profilaktycznych (stosowanych w różnych krajach na różnych grupach młodzieży) dotyczących edukacji seksualnej, wiedzy o HIV i zachowań seksualnych skierowanych do młodzieży w wieku poniżej 25 lat. Dwie trzecie programów znacznie poprawiało jedno lub więcej zachowań seksualnych. Istnieją silne dowody naukowe, że programy nie przyspieszały lub nie zwiększały zachowań seksualnych, ale zamiast tego, niektóre z nich opóźniały inicjację seksu-

---

(2007), *Interventions for Increasing Chlamydia Screening in Primary Care: A Review*. „BMC Public Health”, 9, s. 95.

<sup>141</sup> B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 570.

<sup>142</sup> Tamże, s. 571.

alną lub też zmniejszały liczbę zachowań seksualnych lub zwiększały bezpieczeństwo zachowań seksualnych np. poprzez użycie prezerwatywy lub innych środków antykoncepcyjnych. Programy były skuteczne w różnych krajach, kulturach i grupach młodzieży<sup>143</sup>.

Cytowani autorzy wyróżnili 17 cech zwiększających efektywność programów. Pięć z nich dotyczy procesu tworzenia programu i są to: 1) zaangażowanie interdyscyplinarnego zespołu reprezentującego różne podejścia teoretyczne, badawcze i edukacyjne w obszarze zachowań seksualnych i profilaktyki HIV w celu tworzenia programu; 2) zastosowanie diagnozy potrzeb odbiorców i oszacowanie grupy docelowej; 3) zastosowanie logicznego modelu opracowania programu, który określa cele zdrowotne, zachowania mające wpływ na te cele, czynniki ryzyka i czynniki chroniące mające wpływ na te zachowania oraz działania ukierunkowane na wyróżnione czynniki ryzyka i ochrony; 4) zaprojektowanie działań spójnych z wartościami wspólnotowymi oraz dostępnymi zasobami (np. czasem członków zespołu, umiejętnościami członków zespołu, osiągalnymi rezerwami materialnymi); 5) przeprowadzenie pilotażu programu<sup>144</sup>.

Osiem cech dotyczy zawartości programu, w tym w odniesieniu do celów i zadań programu: 1) koncentracja na wyraźnych celach zdrowotnych – profilaktyce STD/HIV i/lub nieplanowanej ciąży; 2) koncentracja ściśle na zachowaniach prowadzących do tych celów zdrowotnych (np. abstynencja, używanie prezerwatyw lub używanie innych środków antykoncepcyjnych); wystosowanie jasnego przekazu odnośnie do tych zachowań, zwrócenie uwagi na sytuacje, które mogłyby prowadzić do określonych zachowań antyzdrowotnych i określenie, jak ich uniknąć; 3) uwzględnienie wieloaspektowych seksualnych i psychospołecznych czynników ryzyka i czynników chroniących mających wpływ na zachowania seksualne (np. wiedzę, postrzegane ryzyko, wartości, postawy, spostrzeganie norm społecznych, własna skuteczność). W obszarze zawartości samego programu w odniesieniu do zajęć i metodologii nauczania znalazły się: 4) stworzenie bezpiecznego środowiska społecznego dla młodzieży biorącej udział w projekcie; 5) włączanie wieloaspektowych działań w celu zmiany każdego uwzględnionego czynnika ryzyka i czynnika chroniącego; 6) stosowanie szkoleniowych metod nauczania, które aktywnie angażują uczestników, pomagają im spersonalizować informacje i które były zaprojektowane w celu zmiany wszystkich grup czynników ryzyka i ochrony; 7) stosowanie ćwiczeń, metod instruktażowych i przekazów behawioralnych, które będą odpowiednie do kultury młodych

---

<sup>143</sup> D. Kirby, B. A. Laris, L. A. Roller (2007), *Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behavior of Young People Throughout The World*. „Journal of Adolescent Health”, 40, s. 206–217.

<sup>144</sup> Tamże.

ludzi, wieku rozwojowego i doświadczeń seksualnych; 8) ułożenie tematów w logicznej kolejności<sup>145</sup>.

Cztery cechy dotyczą realizacji programu: 1) zapewnienie przynajmniej minimalnego wsparcia odpowiednich instytucji, takich jak ministerstwo zdrowia, edukacji czy organizacje społeczne; 2) wybieranie edukatorów mających pożądane cechy osobiste (w miarę możliwości), wyszkolenie ich i zapewnianie monitoringu, supervizji i wsparcia; 3) w razie potrzeby realizowanie działania w celu pozyskania młodzieży i ich utrzymania w programie poprzez przezwyciężanie barier dla ich zaangażowania, np. rozpowszechnienie informacji o programie, oferowanie posiłków, pozyskanie zgód na udział itp.; 4) zachowanie wierności realizacji w podejmowanych praktycznie działaniach<sup>146</sup>.

Auslander, Catalozzi i Rosenthal opisują także krótkie (składające się z jednej sesji) programy skierowane do nastoletnich Afroamerykanek, prowadzone w ramach podstawowej opieki zdrowotnej<sup>147</sup>. Był to m.in. program *Sister to Sister! Respect Yourself! Protect Yourself! Because You are Worth It!*<sup>148</sup>. Dorastające dziewczęta poddawano 20-minutowej interwencji poznawczo-behawioralnej prowadzonej przez pielęgniarkę, polegającej na trenowaniu umiejętności. Celem sesji było zwiększanie umiejętności stosowania prezerwatyw. Uczestniczki czytały o stosowaniu prezerwatyw, oglądały film dotyczący prawidłowego sposobu korzystania z prezerwatyw, praktykowały stosowanie prezerwatyw na modelach anatomicznych i odgrywały role, ćwicząc sposób negocjacji stosowania prezerwatyw ze swoim partnerem. Wyniki skuteczności wskazują, że udział w tej krótkiej, opartej na kształtowaniu umiejętności, interwencji spowodował wzrost stosowania prezerwatywy, badany 12 miesięcy później, oraz obniżył wskaźnik zakażenia STI po 12 miesiącach<sup>149</sup>.

W przeciwieństwie do kompleksowych programów edukacyjnych stworzono także programy uczące wyłącznie abstynencji. Okazały się nieskuteczne w zmniejszeniu ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Rzeczywisty wskaźnik awaryjności praktykowania abstynencji do ślubu jest wysoki wśród młodzieży i wynosi 88% – taki odsetek młodzieży decyduje się na współżycie przed zawarciem małżeństwa<sup>150</sup>.

<sup>145</sup> Tamże, s. 206–217.

<sup>146</sup> Tamże.

<sup>147</sup> Boekeloo i in., 1999, Jemmott i in., 2007, za: B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 565–579.

<sup>148</sup> B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 571.

<sup>149</sup> Jemmott i in., 2007, za: B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 571.

<sup>150</sup> D. Fortenberry (2005), *The Limits of Abstinence-Only in Preventing Sexually Transmitted Infections*. „Journal of Adolescent Health”, 36, s. 269–270.

Zdaniem Lorraine T. Benuto zachęcanie młodzieży do stosowania dostępnych szczepionek na choroby przenoszone drogą płciową może być stosowane jako jedno z podstawowych działań we wczesnej profilaktyce<sup>151</sup>. Jak wynika z analizy dostępnych w literaturze badań przeprowadzonych przez cytowaną autorkę dla tych nastolatków, którzy nie są zaszczepieni (np. ze względu na odmowę ich rodziców), interwencje profilaktyczne powinny koncentrować się na zmianie postaw, natomiast dla tych, którzy nie otrzymali kompletnego zestawu szczepień, interwencje powinny polegać na przypominaniu o kolejnym szczepieniu (np. poprzez wiadomości SMS)<sup>152</sup>.

Produkty bakteriobójcze (np. żele) mogą być umieszczane w pochwie lub odbytnicy, aby zapobiec STI/HIV i ewentualnie ciąży. Jak uważają Blayne Cutler i Jessica Justman, produkty te mogą mieć szczególne znaczenie dla kobiet. Na całym świecie prawie połowa wszystkich osób żyjących z HIV to kobiety, które nabywają wirusa w dużej mierze przez stosunek heteroseksualny. Preparaty stosowane dopochwowo lub doodbytniczo są badane jako kolejna strategia zapobiegania HIV, gdyż dają większą kontrolę nad STI/HIV niż użycie tylko prezerwatywy, która wymaga dodatkowo negocjacji z partnerem<sup>153</sup>.

Młodzi ludzie są bardziej skłonni do używania środków bakteriobójczych, jeśli są w związkach monogamicznych, trwałych i satysfakcjonujących. Nie dla wszystkich nastolatków komunikacja z partnerami na temat korzystania z tych produktów może być łatwa. Niektórzy młodzi ludzie informowali, że nie wiedzą, jak zainicjować rozmowę i/lub jak radzić sobie z reakcjami partnera oraz jego pytaniami dotyczącymi produktu. Celem programów profilaktycznych powinno być więc edukowanie o produktach bakteriobójczych oraz kształtowanie umiejętności komunikowania się z partnerami o korzystaniu z nich<sup>154</sup>.

Podsumowując, choroby przenoszone drogą płciową są poważnym problemem wśród młodzieży, a na zarażenie się nimi wpływa wiele różnorodnych czynników. Działania profilaktyczne powinny składać się z kompleksowych oddziaływań oraz wzajemnie uzupełniających się strategii profilaktycznych.

---

<sup>151</sup> L. T. Benuto (2013), *Disease Prevention...*, dz. cyt., s. 94–95.

<sup>152</sup> Tamże, s. 95.

<sup>153</sup> B. Cutler, J. Justman (2008), *Vaginal Microbicides and the Prevention of HIV Transmission*. „*Lancet Infectious Diseases*”, 8, s. 685–697.

<sup>154</sup> B. A. Auslander, M. Catalozzi, S. L. Rosenthal (2013), *Sexually Transmitted Infections...*, dz. cyt., s. 572–573.

## **CZĘŚĆ DRUGA**

# **ZACHOWANIA RYZYKOWNE WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ: PERSPEKTYWA WYCHOWAWCZYŃ I WYCHOWAWCÓW ORAZ SOCJOTERAPEUTEK I SOCJOTERAPEUTÓW**



## Podstawy metodologiczne badań własnych

W części teoretycznej książki przedstawiłam różne konteksty funkcjonowania współczesnych adolescentów ze szczególnym uwzględnieniem podejmowanych przez nich zachowań ryzykownych oraz ich profilaktyki, która może być stosowana w różnych kontekstach funkcjonowania młodych ludzi, np. w szkole. Moim celem było ukazanie podstaw rozwojowych zmian zachodzących na tym etapie życia, czynników, które mogą chronić rozwój, oraz tych, które rozwój zaburzają. Przedstawiłam także badania dotyczące skuteczności różnych form profilaktyki skierowanej do młodych ludzi, aby wykazać znaczenie osób z kontekstu społecznego adolescenta w przeciwdziałaniu niekorzystnym rozwiązaniom adaptacyjnym. Zachowania ryzykowne młodzieży umiejscowiłam na tle koncepcji teoretycznych oraz danych statystycznych wynikających z dostępnych badań międzynarodowych i krajowych.

Towarzyszyła mi refleksja nad tym, jaką rzeczywistość mogą ukrywać przytaczane założenia koncepcyjne oraz dane statystyczne<sup>1</sup>. Na przykład według badań ESPAD z 2011 roku średnio 21% chłopców i 15% dziewcząt przynajmniej raz próbowało nielegalnych narkotyków<sup>2</sup>. Z uzyskanych danych w badaniach HBSC wynika, że marihuany/haszyszu kiedykolwiek w życiu używało 23,9% 15-latków, a w ostatnich 30 dniach 10,9% 15-latków<sup>3</sup>. Inne dane z badań HBSC dotyczące *bullyingu* w szkole wskazują, że w całej badanej populacji w ostatnich dwóch miesiącach co najmniej raz ofiarą dręczenia było 30,3% ankietowanych, a sprawcą dręczenia – 31,3%. Zarówno spraw-

---

<sup>1</sup> Por. A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Impuls, s. 263–265.

<sup>2</sup> B. Hibell, U. Guttormsson, S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi, L. Kraus (2012), *The 2011 ESPAD Report. Substance Use among Students in 36 European Countries*. Sztokholm: Szwedzka Rada ds. Informacji o Alkoholu i Innych Używkach, Szwecja, s. 9.

<sup>3</sup> B. Woynarowska (2015), *Używanie marihuany/haszyszu przez młodzież 15-letnią*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 189.

cą, jak i ofiarą dręczenia co najmniej raz w ostatnich dwóch miesiącach było 13,6% ankietowanych<sup>4</sup>.

Zastanawiałam się, jak ta rzeczywistość przedstawiona w postaci liczb wygląda w perspektywie jednostkowej<sup>5</sup>. Jaki obraz młodzieży mają osoby z nimi pracujące, które muszą reagować na pojawiające się zachowania ryzykowne? Czy zauważają zagrożenia, z jakimi borykają się młodzi ludzie? Czy młody człowiek będący ofiarą przemocy rówieśniczej w szkole zwraca się z tym problemem do swojego nauczyciela/swojej nauczycielki? Czy jeśli nauczycielka/nauczyciel wiedzą, czego doświadcza jej/jego uczeń, to czy mają poczucie, że są wyposażeni w kompetencje, by przeciwdziałać takim sytuacjom – a może czują się bezradni? Czy socjoterapeutka/socjoterapeuta, do których trafiają młodzi ludzie z grup zwiększonego ryzyka, traktują informacje o kontakcie z narkotykami przez uczestników grup jako „wybryk młodości”, a może jako „sposób radzenia sobie z trudnościami” lub „pierwszy etap na drodze do uzależnienia”, a może jeszcze w zupełnie inny sposób? Jakie funkcje nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeuci/socjoterapeutki przypisują zachowaniom ryzykownym młodzieży? Jak osoby, których jednym z celów pracy zawodowej jest kształtowanie zachowań młodzieży, postrzegają adolescentów, własną rolę w ich życiu, a także w profilaktyce zachowań mogących stanowić zagrożenie? Zastanawiałam się więc, jak postrzegają oni własne relacje z młodymi ludźmi i jaki nadają sens podejmowanym przez nich zachowaniom. Próbując znaleźć odpowiedź na pytania o takim charakterze, odwołałam się do badań jakościowych, ponieważ to badacze jakościowi są szczególnie zainteresowani znaczeniem, czyli tym, w jaki sposób ludzie nadają sens światu i jak przeżywają wydarzenia. Dążą do zrozumienia „jak to jest” doświadczyć szczególnych warunków i jak ludzie potrafią radzić sobie w określonych sytuacjach<sup>6</sup> (np. jak konceptualizują zachowania ryzykowne młodzieży i jak radzą sobie z nimi). Badacze jakościowi są więc zainteresowani znaczeniami przypisywanymi wydarzeniom przez uczestników badań<sup>7</sup>.

„Każdą możliwą do uchwycenia tendencję społeczną wyrażoną w postaci ogólnych danych czy wniosków [...] można ostatecznie sprowadzić do poziomu mikro, którego jest przeciwieństwem wyrazem”<sup>8</sup>. Rozważania dotyczące ogólnych danych odwołują się do rzeczywistości jednostek, czyli wyrażają się na

---

<sup>4</sup> A. Małkowska-Szcutnik (2015), *Przemoc w szkole (bullying)*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 206.

<sup>5</sup> Por. A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 263–265.

<sup>6</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research in Psychology Adventures in Theory and Method*. Berkshire: Open University Press, s. 8.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 264.



poziomie jednostkowym. Jednocześnie dane z poziomu jednostkowego mogą wzbogacić wcześniej powstałe teorie i uogólnienia, jeśli są odpowiednio podejmowane. Takie właśnie przekonanie stanowiło punkt wyjścia do badań, które przeprowadziłam, a których wyniki prezentuję w części badawczej pracy. Uczestniczyli w nich nauczycielki/nauczyciele – wychowawczynie/wychowawcy klas gimnazjalnych oraz socjoterapeuci/socjoterapeutki prowadzący grupy z młodzieżą uczącą się w gimnazjum.

Wybrałam osoby pracujące z gimnazjalistami, gdyż ten etap edukacji najlepiej wpisuje się w poruszaną w części teoretycznej problematykę rozwoju w okresie adolescencji. W gimnazjum kształcą się młodzież w wieku 13–16 lat. Jest to przedział wiekowy, który w całości lokuje się w okresie adolescencji. Przypomnijmy jeszcze raz, że według Lwa S. Wygotskiego dorastanie obejmuje 12/13–17/18 rok życia<sup>9</sup>, Erika Homburgera Eriksona 12/13–18/20 rok życia<sup>10</sup>, a Daniela Lewinsona 17–22 rok życia<sup>11</sup>, natomiast Barbara M. i Philip R. Newmanowie (jak już wspomniałam w rozdziale 1) okres adolescencji dzielą na dwa etapy, z których pierwszy – wczesna adolescencja – rozpoczyna się z początkiem okresu dojrzewania płciowego i kończy wraz z ukończeniem szkoły średniej mniej więcej około 18 roku życia<sup>12</sup>. Jak wynika z analizy dostępnych badań, na tym etapie rozwoju młodzież podejmuje zachowania ryzykowne<sup>13</sup> mogące stanowić z jednej strony zagrożenie dla ich dalszego życia, lecz z drugiej szansę na osiągnięcie znaczących celów rozwojowych. Kolejnym powodem analizy zjawiska zachowań ryzykownych na przykładzie gimnazjalistów jest kwestia struktury systemu szkolnego. Zgodnie z obowiązującą od 1999 roku reformą szkolnictwa, która miała za zadanie upodobnić je do systemów szkolnych krajów Unii Europejskiej, wprowadzona została trójdzielna struktura organizacyjna systemu szkolnego w Polsce<sup>14</sup>. Poza funkcjonującymi już szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi, w skład których wchodziły liceum ogólnokształcące, technikum oraz zasadnicza szkoła zawodowa, wprowadzono gimnazjum jako drugi stopień kształcenia

---

<sup>9</sup> Zob. L. S. Wygotski (2000), *Problem wieku rozwojowego*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. A. Brzezińska, M. Marchow (red.). Poznań: Zysk i S-ka.

<sup>10</sup> Zob. E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

<sup>11</sup> D. J. Lewinson (1986), *A Conception of Adult Development*. „American Psychologist”, 41, 1, s. 2–13.

<sup>12</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development through Life: A Psychosocial Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company, s. 320.

<sup>13</sup> Por. np. K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

<sup>14</sup> Gimnazja w polskim systemie prawnym pojawiły się ponownie w dniu 1 stycznia 1999 r. na podstawie ustawy z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (DzU z 1998 r. nr 117 poz. 759).

szkolnego<sup>15</sup>. Z dniem 1 września dotychczasowe szkoły podstawowe stały się sześcioletnimi szkołami podstawowymi, po których obowiązuje trzyletnia edukacja w gimnazjum. Kolejnym etapem kształcenia zostały: trzyletnie liceum ogólnokształcące lub profilowane, dwuletnia szkoła zawodowa lub czteroletnie technikum<sup>16</sup>.

W związku z tak przyjętą strukturą młodzież na kolejnych etapach edukacji jest podzielona w zależności od drogi edukacyjnej, którą wybrała. Selekcja po gimnazjum różnicuje ścieżki rozwoju młodzieży oraz ich dalsze aspiracje<sup>17</sup>. W związku z tym badanie np. osób pracujących z licealistami lub uczniami szkół zawodowych dałoby (przynajmniej w pewnych kontekstach) mniejszą szansę na uchwycenie problematyki podejmowanych zachowań ryzykownych przez wszystkich młodych ludzi w podobnym wieku. Moim celem było uchwycenie, przez analizę opinii i poglądów zawartych w wypowiedziach respondentów, fragmentów rzeczywistości, w której żyją w obszarze relacji z młodzieżą, i porównanie ich, przy pełnej świadomości, że nie mogą dokonywać uogólnień ani w odniesieniu do socjoterapeutów ani nauczycieli. Moim zamysłem było poznanie perspektywy „wewnętrznej” doświadczenia jednostek<sup>18</sup>, związanych z pracą zawodową i znaczeniami, jakie nadają zachowaniom młodzieży oraz swoim relacjom z młodzieżą.

## 4.1. Zbiorowe studium przypadku w badaniach jakościowych

Zdaniem D. Kubinowskiego

za badania pedagogiczne – należy – uznawać te badania naukowe, które spełniają dwa nakładające się na siebie warunki. Po pierwsze chodzi o ich przedmiot, którym jest szeroko rozumiane wychowanie (edukacja, kształcenie, formowanie) człowieka oraz jego różnorodne konteksty. Po drugie zaś o posłużenie się przez badacza perspektywą pedagogiczną, która obejmuje trzy dopełniające się

---

<sup>15</sup> M. Boczkowska (2015), *Zachowania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, s. 26.

<sup>16</sup> Tamże. Obecnie gimnazja są przekształcane i włączane do innych szkół: ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU z 2017 r. poz. 59) oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r. poz. 60), zgodnie z którymi (art. 116) z dniem 1 września 2017 r. tworzy się ośmioletnią szkołę podstawową.

<sup>17</sup> Występuje także proces różnicowania się gimnazjów, o czym pisał Roman Dolata: R. Dolata (2009), *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, w: B. Niemierko, K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i zagraniczne wzory w diagnostyce edukacyjnej*. Kielce: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.

<sup>18</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13.

wymiary dociekań: 1) opis, analiza, interpretacja, rozumienie/wyjaśnianie badanych zjawisk i procesów wychowawczych/edukacyjnych oraz ich kontekstów; 2) ich wartościowanie humanistyczne, przy założeniu, że humanizm jest kategorią dyskursywną; 3) odniesienie wyników badań i ich wartościowania do kategorii potencjalności człowieka, czyli poszukiwania i projektowania możliwej konstruktywnej zmiany proosobowej, prospołecznej, prohumanistycznej etc.<sup>19</sup>

Autor ten uznaje, że jakościowe badania pedagogiczne to badania, które łączą cechy zarówno badań jako takich, jak i badań jakościowych oraz badań pedagogicznych.

Jakościowe badania pedagogiczne wpisują się w spektrum badań jakościowych w ogólności, korzystając z doświadczeń ich uprawiania na gruncie nauk humanistyczno-społecznych oraz wielu dyscyplin naukowych lokujących się poza nimi, ale dotyczących zawsze człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów<sup>20</sup>.

W prowadzonych przeze mnie badaniach została przyjęta perspektywa pedagogiczna badań jakościowych, w których – badając postrzeganie zachowań ryzykownych przez wychowawczynie/wychowawców z gimnazjum oraz socjoterapeutek/socjoterapeutów pracujących z młodzieżą w wieku gimnazjalnym – uwzględniono zarówno postrzeganie samej młodzieży i rozumienie podejmowanych przez nich zachowań, jak i rozumienie sposobów oddziaływania (edukacyjnego, wychowawczego i profilaktycznego) obu grup respondentów na młodzież. Jako formę badania jakościowego wybrałam studium przypadku, które jest powszechnie stosowane w naukach o edukacji<sup>21</sup> ze względu na zainteresowanie konkretnym zjawiskiem, a dokładnie postrzeganiem przez nauczycielki/nauczycieli i socjoterapeutów/socjoterapeutki zachowań ryzykownych młodzieży. Zdaniem Sharan Merriam studium przypadku to intensywny holistyczny opis i analiza ograniczonych zjawisk, takich jak: program, instytucja, osoba, proces lub grupa społeczna<sup>22</sup>. Przypadkami mogą być: organizacja, miasto, grupa ludzi, społeczność, pacjent, szkoła, interwencja, państwo, sytuacja, zdarzenie lub doświadczenie<sup>23</sup>. Mimo że studium przypadku jest jednym z najczęś-

---

<sup>19</sup> D. Kubinowski (2008), *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*, w: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: „Impuls”, s. 47–56.

<sup>20</sup> D. Kubinowski (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. 1, nr 1.

<sup>21</sup> Zob. S. B. Merriam (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

<sup>22</sup> Tamże, s. XIII.

<sup>23</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 74.

niej używanych sposobów prowadzenia badań w jakościowych badaniach edukacyjnych, nie ma pełnego konsensusu w zakresie jego projektowania i wdrażania<sup>24</sup>. Według Carli Willig studium przypadku nie jest samodzielną metodą badawczą, lecz stanowi podejście do badania, w którym można wykorzystywać różnorodne metody gromadzenia i analizy danych. Studium przypadku nie jest zatem charakteryzowane za pomocą metod stosowanych do gromadzenia i analizowania danych, ale raczej przez jego nacisk na szczególną jednostkę analityczną: przypadek<sup>25</sup>. Stanisław Juszczyk podkreśla, że „w studium przypadku badacz opisuje i wyjaśnia przebieg oraz znaczenie zjawiska ogólnego, w którym uczestniczy jednostka, grupa lub nawet cała instytucja. Zatem badacz nie zajmuje się opisem konkretnej jednostki, lecz interesuje się, jak ogólne zjawisko wpływa na los i funkcjonowanie badanego przypadku”<sup>26</sup>. Przyświecał mi cel dogłębnego zrozumienia badanego zjawiska postrzegania zachowań ryzykownych młodzieży w grupach zawodowych pracujących pedagogicznie z całą grupą młodzieży (nauczycielki/nauczyciele) oraz grupami zwiększonego ryzyka (socjoterapeutki/socjoterapeuci). Zachowania ryzykowne młodzieży w części teoretycznej pracy opisano jako zachowania podejmowane podczas rozwoju, które z jednej strony pełnią określone cele rozwojowe, lecz z drugiej strony mogą stanowić zagrożenie (co szczegółowo opisałam w pierwszej części pracy).

W badaniach konkretnie posłużyłam się zbiorowym studium przypadku (*collective case study, multiple-case study*), będącym w tych badaniach także instrumentalnym studium przypadku (*instrumental case study*). Jeśli chodzi o *collective case study*, badamy kilka przypadków, aby zrozumieć podobieństwa i różnice między nimi<sup>27</sup>. Robert E. Stake uważa, że

kiedy zainteresowanie konkretnym przypadkiem jest znikome, równoległemu badaniu poddaje się ich kilka w celu lepszego poznania zjawiska, populacji lub ogólnego stanu rzeczy. [...] Badacz dokonuje ich wyboru, kierując się potencjalnością lepszego poznania i zrozumienia szerszego zjawiska oraz, być może, stworzenia teorii jego dotyczącej<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> B. Yazan (2015), *Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake*. „The Qualitative Report”, 20 (2), s. 134–152.

<sup>25</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 74.

<sup>26</sup> S. Juszczyk (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119.

<sup>27</sup> P. Baxter, S. Jack (2008), *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. „The Qualitative Report”, 13 (4), s. 544–559.

<sup>28</sup> R. E. Stake (2009), *Jakościowe studium przypadku*, w: N. K. Denzin, I. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 628.

Wielokrotne studium przypadku zapewnia badaczowi okazję, aby wygenerować nowe teorie<sup>29</sup>. Instrumentalnego studium przypadku używa się, gdy

konkretny przypadek ma służyć pogłębieniu wiedzy o szerszym zjawisku bądź wyciągnięciu bardziej ogólnych wniosków. Zainteresowanie samym przypadkiem jest drugorzędne, ma on raczej charakter wspierający i ułatwia zrozumienie czegoś innego. Przypadek i jego kontekst zostają gruntownie i szczegółowo przebadane w celu poznania szerszego zjawiska<sup>30</sup>.

W tej konstrukcji osoby, które doświadczają zjawiska, stanowią odpowiednie przypadki do analizy, aby uzyskać więcej informacji na określony temat<sup>31</sup>. W prowadzonych przeze mnie badaniach zjawisko, które ma zostać poznane i poddane konceptualizacji, to przekonania na temat zachowań ryzykownych młodzieży, które zostaną zobrazowane poprzez opinie nauczycieli/nauczycieli i socjoterapeutów/socjoterapeutek, co pozwoli na poznanie sposobu postrzegania tego zjawiska zarówno przez pryzmat relacji wychowawców i wychowawczyń z całą (w większości niezdiagnozowaną) populacją młodzieży oraz socjoterapeutów/socjoterapeutek z młodzieżą z grup ryzyka. W pierwszym przypadku można przypuszczać, że zachowania ryzykowne będą sporadyczne i mniej niebezpieczne, natomiast w drugim bardziej nasilone i bardziej ryzykowne, co może spowodować inny sposób ich rozumienia, wskazanie na inne ich funkcje i znaczenie dla młodzieży przez respondentów i respondentki. Poznanie ich opinii może przyczynić się do dogłębniejszego poznania zjawiska zachowań ryzykownych podejmowanych przez osoby nastoletnie. Prowadzonym przeze mnie poszukiwaniom naukowym przyświecał także cel, o którym pisał David Silverman: „jeśli badania społeczne mają coś do zaoferowania, to są to teoretyczne imperatywy, które mogą zapewnić uczestnikom życia społecznego nowe spojrzenie na ich problemy”<sup>32</sup>.

## 4.2. Cel badania i problemy badawcze

Mimo że termin „projekt badawczy” generalnie używany jest w badaniach ilościowych, to jednak także w badaniach jakościowych istnieje pewna koncepcja projektu badań<sup>33</sup>. Pierwszym krokiem jest konceptualizacja, która polega na

---

<sup>29</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 78.

<sup>30</sup> R. E. Stake (2009), *Jakościowe studium...*, dz. cyt., s. 628.

<sup>31</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>32</sup> D. Silverman (2012), *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 36.

<sup>33</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 74-76.

sformułowaniu celu badania oraz problemu badawczego<sup>34</sup>. Zadaniem badania jakościowego jest opisanie i ewentualnie wyjaśnienie wydarzeń i doświadczeń, ale nie ich przewidywanie<sup>35</sup>. W niniejszej pracy celem jest zbadanie tego, jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają zachowania ryzykowne młodzieży, z którą pracują. Ponieważ „badania jakościowe używają [...] tekstu zamiast liczb jako materiału empirycznego, wychodzą od koncepcji społecznego tworzenia badanych rzeczywistości, skupiają się na punktach widzenia uczestników badań, ich codziennych praktykach oraz wiedzy dotyczącej przedmiotu badania”<sup>36</sup>, uznałam, że badanie czynnych zawodowo nauczycielek/nauczycieli i socjoterapeutek/socjoterapeutów pozwoli na uchwycenie sposobu rozumienia funkcjonowania młodzieży, podejmowanych przez młodzież zachowań ryzykownych, sposobu rozumienia funkcji tych zachowań oraz możliwości i sposobu stosowania oddziaływań profilaktycznych wśród osób, których jednym z zadań zawodowych jest kształtowanie zachowań i postaw młodych ludzi. Badanie prowadzono przy użyciu wywiadów, gdyż jak pisze Steinar Kvale, „wywiady mogą być prowadzone po to, by uzyskać empiryczną wiedzę na temat typowego sposobu doświadczania danego zjawiska”<sup>37</sup>.

Zgodnie z metodologią badań jakościowych poszukiwano „danych znaczących, a nie reprezentatywnych”<sup>38</sup>. Jednocześnie stosownie do przyjętych w literaturze założeń badań jakościowych, nie sformułowano hipotez przeznaczonych do testowania<sup>39</sup>. Pytania badawcze stawiane w jakościowym studium przypadku powinny „służyć głębszemu i dokładniejszemu zrozumieniu przypadku”<sup>40</sup>.

Główny podjęty problem badawczy przyjął następującą postać:

**Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają zachowania ryzykowne podejmowane w okresie adolescencji przez współczesną młodzież gimnazjalną?**

Wyróżniono także problemy szczegółowe:

- 1. Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają współczesną młodzież?**
- 2. Jakie znaczenie nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci przypisują czynnikom chroniącym, a jakie czynnikom ryzyka w rozwoju młodzieży?**

---

<sup>34</sup> S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 77.

<sup>35</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 87–88.

<sup>36</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>37</sup> S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów...*, dz. cyt., s. 79.

<sup>38</sup> P. Mayring (1990), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Munchen, za: A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 264.

<sup>39</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>40</sup> R. E. Stake (2009), *Jakościowe studium...*, dz. cyt., s. 631.

3. **Jakie funkcje w opinii nauczycielek/nauczycieli i socjoterapeutek/socjoterapeutów pełnią najczęściej podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne?**
4. **Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają własną rolę i rolę instytucji, w jakiej pracują, w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży?**

Konceptualizacja projektu badawczego opiera się na jasno sformułowanym temacie badania, który wymaga wypracowania pojęciowego i teoretycznego ujęcia badanego zjawiska w celu określenia obszaru wiedzy, który będzie rozbudowywany i pogłębiany<sup>41</sup>. Trzeba dodać, że zarówno problem główny, jak i wszystkie problemy szczegółowe odwołują się do treści poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów pierwszej części książki, nie są więc zawieszane w „teoretycznej próżni”<sup>42</sup>. Część teoretyczna, w której znalazła się charakterystyka znaczenia rozwojowego podejmowanych zachowań przez młodzież – ich przyczyn, konsekwencji oraz profilaktyki stanowi podstawowy układ odniesienia dla analiz w części badawczej.

### 4.3. Dobór próby

Dobór próby do badań jakościowych zwykle nie polega na sformalizowanej (tzn. losowej) selekcji części istniejącej czy domyślnej populacji, lecz ma charakter celowy<sup>43</sup>. Ma być on sposobem na „skompletowanie zbioru starannie wyselekcjonowanych przypadków [...], które składają się na korpus empirycznych przykładów, umożliwiając jak najbardziej owocne zgłębienie danego zjawiska”<sup>44</sup>. Ponadto „celowy dobór próby w badaniach jakościowych pozwala nie tylko na wybór przypadku ze względu na to, że odzwierciedla on pewną cechę lub proces, które interesują badacza, ale także uwzględnia krytyczne spojrzenie na wskaźniki występujące w populacji, którą chce on badać, a dobór próby powinien je uwzględniać”<sup>45</sup>. Robert E. Stake pisze, że „nawet w zbiorowych studiach przypadku rozmiar próby jest zbyt mały, aby zagwarantować dobór losowy. Dlatego też w badaniach jakościowych dobieramy próbę celową, zwracając szczególną uwagę na jej różnorodność i potencjalność prowadzenia intensywnych badań”<sup>46</sup>. Badacz ma wybrać przypadek typowy, ale jednocześnie taki, dzięki któremu może się jak najwięcej dowie-

---

<sup>41</sup> S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów...*, dz. cyt., s. 80–82.

<sup>42</sup> Por. A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 266.

<sup>43</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 58–59.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> S. Juszczyk (2013), *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>46</sup> R. E. Stake (2009), *Jakościowe studium...*, dz. cyt., s. 635.

dzieć, który dostarczy najwięcej informacji, choć z drugiej strony reprezentatywna selekcja przypadków nie jest możliwa i nie może być priorytetem<sup>47</sup>. W niniejszych badaniach kierowano się do aktywnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli, którzy byli aktualnie wychowawcami klas gimnazjalnych oraz aktywnych zawodowo socjoterapeutek i socjoterapeutów prowadzących grupy z nastolatkami uczęszczającymi do gimnazjum. Wszyscy badani są więc osobami, które pracują zawodowo z adolescentami, a jednym z ich zadań zawodowych jest kształtowanie zachowań. W przypadku jednej nauczycielki zrezygnowałam z wymogu „bycia aktualnie wychowawcą”. Osoba ta wcześniej przez 21 lat była wychowawcą oraz wygrała konkurs na najlepszego wychowawcę. Uwzględniając tę osobę, kierowałam się założeniem o wyborze przypadków kluczowych (*critical cases*)<sup>48</sup>, a zależało mi na poznaniu opinii nauczycielki, którą uczniowie uznali za wybitnego wychowawcę.

Aby porównać grupy nauczycieli i socjoterapeutów zastosowałam zbiorowe lub wielokrotne studium przypadku (*collective case studies, multiple case study*), które polega na równoległych badaniach kilku podmiotów, przy czym nie istnieje wymóg podobieństwa obiektów badanych, np. w kontekście wieku, a jego celem jest poznanie określonego zjawiska<sup>49</sup>. Dobrana celowo próba uczestników badań jakościowych powinna być zróżnicowana, co pozwala na „uchwycenie zmienności i różnorodności badanego zjawiska”<sup>50</sup>. W przypadku tych badań kategoria różnicy dotyczyła przede wszystkim nasilenia (częstotliwości i zakresu) zachowań ryzykownych, jakie charakteryzują grupy młodzieży, z którymi pracują badani. Nauczyciele (wychowawcy), którzy są zatrudnieni w gimnazjum, mają kontakt z całą – w większości niezdiagnozowaną – populacją młodzieży. Można przypuszczać, że ci młodzi ludzie będą zagrożeni zainicjowaniem, rozpoczęciem podejmowania zachowań ryzykownych<sup>51</sup> lub też podejmować będą różne formy zachowań ryzykownych, choć większość z nich okazjonalnie. Jeśli chodzi o socjoterapeutów, pracują oni z osobami z grup ryzyka lub przejawiającymi zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym<sup>52</sup> – są to młodzi ludzie, którzy podejmują więcej zachowań ryzykownych i których ze względu na większe ryzyko powstania zaburzeń skierowano do tej formy pomocy. Należy podkreślić, że ze względu na

---

<sup>47</sup> Tamże, s. 635–636.

<sup>48</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 59–60.

<sup>49</sup> R. E. Stake (1994), *Case Studies*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. London, s. 26–52.

<sup>50</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>51</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. „Journal Of Adolescent Health”, 12, s. 603.

<sup>52</sup> Zob. definicja socjoterapii: B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 49–50.



różnorodność praktyki w obszarze socjoterapii<sup>53</sup>, którą prowadzi się w wielu miejscach mających na celu pomoc i wsparcie, a czasem leczenie młodzieży, np. w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak również w placówkach resocjalizacyjnych i szpitalach psychiatrycznych, wybrano wyłącznie socjoterapeutów pracujących z osobami z grup ryzyka<sup>54</sup>, a nie z grup podlegających leczeniu, resocjalizacji czy rehabilitacji w celu przeciwdziałania pogłębianiu się procesu chorobowego, degradacji społecznej oraz umożliwienia powrotu do normalnego życia w społeczeństwie<sup>55</sup> – a więc pominięto w badaniu socjoterapeutów pracujących z taką młodzieżą, która podlega aktualnie leczeniu psychiatrycznemu w szpitalu psychiatrycznym lub resocjalizacji w zakładzie poprawczym. Jednym z dodatkowych celów takiego działania było postawienie wyraźnej granicy między wspieraniem rozwoju, edukacją i profilaktyką a leczeniem. Zdaniem Stanisława Juszczyka „badacz, określając obiekt, wokół którego będzie koncentrował swe zainteresowania badawcze, dokonuje wyboru pod wpływem konkretnej teorii. Czyli wskazując na określone jednostki, wydarzenia lub procesy, ujawnia określony kontekst teoretyczny”<sup>56</sup>. W moich badaniach, jak wykazałam wcześniej, wybór próby podyktowany był zarówno teoriami zachowań ryzykownych młodzieży wskazującymi na ich znaczenie rozwojowe<sup>57</sup> oraz rozumieniem profilaktyki tych zachowań<sup>58</sup>.

Prowadziłam więc badania wśród wychowawczyń/wychowawców klas gimnazjalnych oraz socjoterapeutek/socjoterapeutów pracujących z młodzieżą z grup ryzyka. Można przypuszczać, że sposób postrzegania zachowań ryzykownych w badanych grupach oraz zasobów i czynników ryzyka, a także adolescentów jako takich, będzie się różnił u nauczycieli i socjoterapeutów. Jednocześnie zaistnieje możliwość poznania złożoności różnych doświadczeń młodzieży i podejmowanych zachowań adaptacyjnych z perspektywy osób zawodowo pracujących z różnymi grupami młodych ludzi.

---

<sup>53</sup> Zob. więcej: tamże.

<sup>54</sup> Zgodnie z nową klasyfikacją poziomów profilaktyki, zob. więcej: P. J. Mrazek, R. J. Haggerty (1994), *Reducing the Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive. Intervention Research*. Washington DC: National Academy Press, s. 20.

<sup>55</sup> Takie sposoby oddziaływań według aktualnych klasyfikacji oddziaływań profilaktycznych zostały z nich wyłączone, aby postawić wyraźną granicę między leczeniem a profilaktyką. Zob. np. K. Ostaszewski (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>56</sup> S. Juszczyk (2013), *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>57</sup> R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 597–605; K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt.

<sup>58</sup> P. J. Mrazek, R. J. Haggerty (1994), *Reducing the Risks...*, dz. cyt.; A. Dzielska, A. Kowalewska (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*. „Studia BAS”, nr 2 (38), s. 139–168.

Kolejnym aspektem zróżnicowania próby badawczej jest rodzaj oddziaływań profilaktycznych podejmowanych przez nauczycieli i socjoterapeutów w szkołach oraz w trakcie zajęć socjoterapeutycznych. W szkołach przeważać mogą działania z zakresu profilaktyki uniwersalnej (kierowana jest do całej populacji i jej podgrup) i/lub profilaktyki selektywnej (skierowanej do grup zwiększonego ryzyka, której celem jest opóźnianie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych), a w socjoterapii – profilaktyki selektywnej i/lub wskazującej (kierowanej do tych jednostek z grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji – celem jest ograniczenie czasu trwania dysfunkcji)<sup>59</sup>. Nauczyciele i socjoterapeuci powinni więc inaczej postrzegać najbardziej adekwatne działania profilaktyczne, które można zaproponować młodzieży. Jednocześnie praca nauczycielki/nauczyciela i socjoterapeutki/socjoterapeuty będzie odnosić się do specyfiki oraz całego zakresu oddziaływań profilaktycznych uwzględnianych w tej pracy, a więc w odniesieniu do specyfiki profilaktyki rozumianej jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz w odniesieniu do zakresu oddziaływań: profilaktyki rozumianej jako przeciwdziałanie (profilaktyka uniwersalna, wskazująca, selektywna). Aby nie ujawniać danych personalnych badanych, nie podałam w jakiej szkole pracują lub z jakiej instytucji zajmującej się socjoterapią pochodzą. W przypadku socjoterapeutów i socjoterapeutek – ze względu na duże zróżnicowanie miejsc pracy – podano jednak czy jest to szkoła, czy innego typu placówka (nie ujawniając jednak ich nazw), ponieważ prowadzący grupy socjoterapeutyczne pracowali poza szkołami w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, centrach pomocy rodzinie, centrach wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, centrach psychologiczno-pedagogicznych, poradniach terapeutycznych. Placówki pozaszkolne oznaczyłam jako placówki socjoterapeutyczne.

Każda osoba badana otrzymała losowo imię na potrzeby badań – imiona wychowawców zaczynały się na literę W, a socjoterapeutów na S.

Uczestnicy i uczestniczki badań:

WANDA, 53 lata, wychowawczyni trzeciej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel mianowany, ukończony kierunek studiów: filologia angielska, w zawodzie nauczyciela pracuje 23 lata.

WERONIKA, 40 lat, wychowawczyni trzeciej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: fizyka, w zawodzie nauczyciela pracuje 17 lat.

WALDEMAR, 39 lat, wychowawca drugiej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel mianowany, ukończony kierunek studiów: filologia polska, w zawodzie nauczyciela pracuje 15 lat.

---

<sup>59</sup> Por. A. Dzielska, A. Kowalewska (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 150-151.

WŁADYSŁAW, 39 lat, wychowawca drugiej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel mianowany, ukończony kierunek studiów: filologia polska, w zawodzie nauczyciela pracuje 10 lat.

WIKTORIA, 47 lat, wygrała konkurs na najlepszego wychowawcę, obecnie bez wychowawstwa, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: filologia polska, w zawodzie nauczyciela pracuje 24 lata.

WIOLETTA, 45 lat, wychowawczyni drugiej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: filologia polska, w zawodzie nauczyciela pracuje 20 lat.

WALERIA, 42 lata, wychowawczyni drugiej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: filologia germańska, w zawodzie nauczyciela pracuje 21 lat.

WIESŁAWA, 41 lat, wychowawczyni drugiej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: matematyka, w zawodzie nauczyciela pracuje 16 lat.

WALENTYNA, 60 lat, wychowawczyni pierwszej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: matematyka, w zawodzie nauczyciela pracuje 37 lat.

WISŁAWA, 42 lata, wychowawczyni drugiej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: zarządzanie i marketing, w zawodzie nauczyciela pracuje 21 lat.

WITOLD, 38 lat, wychowawca trzeciej klasy gimnazjum, stopień zawodowy: nauczyciel dyplomowany, ukończony kierunek studiów: historia, w zawodzie nauczyciela pracuje 14 lat.

WERA, 33 lata, wychowawczyni trzeciej klasy gimnazjum, nauczyciel mianowany, ukończony kierunek studiów: historia, wiedza o społeczeństwie, w zawodzie nauczyciela pracuje od 7 lat.

SEBASTIAN, 31 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 14 do 19 lat, obecnie pracuje z 10 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 5 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, psychopedagogika, jako socjoterapeuta pracuje 7 lat, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SAMANTA, 30 lat, pracuje z dziećmi i młodzieżą w wieku od 6 do 18 lat, obecnie pracuje z 10 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 7 osób, ukończony kierunek studiów: psychologia, jako socjoterapeutka pracuje 4 lata, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SŁAWOMIR, 31 lat, pracuje z dziećmi i młodzieżą od 6 do 20 roku życia, obecnie pracuje z 10 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 8 osób, ukończony kierunek studiów: psychologia, jako socjoterapeuta pracuje 4 lata, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SARA, 32 lata, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 15 roku życia, obecnie pracuje z 4 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 7 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeutka pracuje 8 lat, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SYLWIA, 36 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 15 roku życia, obecnie pracuje z 2 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 8 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeutka pracuje 8 lat, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SYLWESTER, 42 lata, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 18 roku życia, obecnie pracuje z 3 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 7 osób, ukończony kierunek studiów: filologia polska, pedagogika, jako socjoterapeuta pracuje 18 lat, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SELMA, 41 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 19 roku życia, obecnie pracuje z 2 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 8 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, filozofia, jako socjoterapeutka pracuje 17 lat, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SANDRA, 33 lata, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 15 roku życia, obecnie pracuje z 2 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 10 osób, ukończony kierunek studiów: resocjalizacja z profilaktyką społeczną, jako socjoterapeutka pracuje 10 lat, pracuje socjoterapeutycznie w szkole.

SŁAWA, 56 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 14 do 17 roku życia, obecnie pracuje z 1 grupą, średnia liczba uczestników w grupie: 12 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeutka pracuje 30 lat, pracuje socjoterapeutycznie w szkole.

STEFAN, 57 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 16 roku życia, obecnie pracuje z 6 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 8 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeuta pracuje 27 lat, pracuje socjoterapeutycznie w placówce socjoterapeutycznej.

SONIA, 37 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 15 roku życia, obecnie pracuje z 2 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 15 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeutka pracuje 13 lat, pracuje socjoterapeutycznie w szkole.

SELENA, 51 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 16 roku życia, obecnie pracuje z 3 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 10 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeutka pracuje 25 lat, pracuje socjoterapeutycznie w szkole.

STANISŁAWA, 60 lat, pracuje z młodzieżą w wieku od 13 do 16 roku życia, obecnie pracuje z 2 grupami, średnia liczba uczestników w grupie: 7 osób, ukończony kierunek studiów: pedagogika, jako socjoterapeutka pracuje 20 lat, pracuje socjoterapeutycznie w szkole.

Badana grupa była jednorodna pod względem wykształcenia (wszyscy badani mieli wykształcenie wyższe na poziomie magisterskim lub wyższym) oraz statusu społeczno-ekonomicznego. Wybrałam prowadzenie badań w dużych miastach w zachodniej Polsce: Szczecinie, Bydgoszczy, Toruniu, Poznaniu, Zielonej Górze i Wrocławiu. Nie chciałam ograniczać się do jednego miasta, mając świadomość, że wypowiedzi respondentów mogą odnosić się do specyfiki kontekstu tylko tego miejsca. W badaniach pominęłam mniejsze miasta i wsie, aby nie wprowadzać dodatkowych czynników społeczno-kulturowych mogących determinować wypowiedzi badanych, będąc jednocześnie świadomą, że istnieją wyniki badań młodzieży, które wskazują, że młodzież wielkomiejska częściej angażuje się w niektóre zachowania ryzykowne<sup>60</sup> i prowadzi bardziej ryzykowny styl życia<sup>61</sup>. Badana grupa zawierała ostatecznie 12 nauczycieli/nauczycielek i 13 socjoterapeutów/socjoterapeutek.

#### 4.4. Ogólny plan badań, etyka, metody badawcze

Jak pisze S. Kvale, „zaletą badań jakościowych jest ich otwarta formuła”<sup>62</sup>, polegająca na tym, że „nie ma standardowych procedur czy ustalonych reguł mówiących o tym, jak przeprowadzić wywiady czy zrealizować cały projekt badawczy”<sup>63</sup>, „istnieje jednak pewna gama metod, które mogą zostać zastosowane na różnych etapach projektu badawczego”<sup>64</sup>.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach metodą zbierania danych, którą się posłużyłam, była metoda zbierania danych na podstawie wywiadu, a dokładniej indywidualnego wywiadu pogłębionego<sup>65</sup>. Był to wywiad częściowo ustrukturyzowany<sup>66</sup>, zastosowałam wyłącznie pytania o charakterze otwartym.

Realizację projektu badawczego z wykorzystaniem wywiadu Kvale przedstawia pod postacią siedmiu etapów – od pierwotnej idei do przygotowania raportu z badań. Należą do nich: 1) konceptualizacja; 2) projektowanie badania; 3) prowadzenie wywiadów; 4) transkrypcja; 5) analiza; 6) weryfikacja; 7) przygotowanie raportu<sup>67</sup>.

---

<sup>60</sup> Rogala-Oblękowska, 2002, za: K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 169.

<sup>61</sup> Fatyga, 2002, za: K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt. s. 169.

<sup>62</sup> S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów...*, dz. cyt., s. 74.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 137–138.

<sup>66</sup> Tamże, s. 35.

<sup>67</sup> S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów...*, dz. cyt., s. 77.

W niniejszych badaniach inspirowanych tak zorganizowaną „podróżą badawczą”, ustalono koncepcję badań (jego cel i problemy badawcze przedstawiono we wcześniejszym rozdziale) dotyczących zachowań ryzykownych młodzieży w percepcji wychowawczyń/wychowawców i socjoterapeutek/socjoterapeutów. Zdaniem U. Flicka kwestie etyczne powinny być rozpatrywane podczas całego procesu planowania badań, a nie tylko traktowane jako jeden z etapów przygotowania ich konspektu. Doniosłe znaczenie ma tu kwestia istotności projektu, która zawiera się w pytaniu: „Czy ten projekt wniesie coś nowego do istniejącego zasobu wiedzy?”<sup>68</sup>. Kwestia ta była rozpatrywana pod kątem zarówno znaczenia podejmowanej problematyki, jak i wyboru sposobu prowadzenia badań. Po pierwsze, jak wykazano w rozdziałach teoretycznych niniejszej pracy, zmieniają się sposoby postrzegania młodzieży: od podejścia negatywnego („szaleni ryzykanci”, „problem dla społeczeństwa”) do podejścia pozytywnego („aktywne jednostki, podejmujące wybory życiowe”, „zasób społeczeństwa”); sposoby postrzegania samej adolescencji: z negatywnego („trudny okres życia”) do pozytywnego („jeden z wielu ważnych etapów życia”), jak również zachowań młodzieży od zachowań problemowych do ryzykownych<sup>69</sup>. Dlatego postanowiłam zbadać, jak opisywane tendencje przejawiają się w sposobie postrzegania młodzieży przez nauczycielki/nauczycieli i socjoterapeutki/socjoterapeutów. Ponadto w literaturze przedmiotu nie ma zgody co do rozumienia samych zachowań ryzykownych – ich znaczenia dla młodzieży oraz społeczeństwa, funkcji rozwojowych, a także sposobów najlepszych interwencji, co przedstawiono w pierwszej części pracy. Poznanie znaczenia, jakie nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci przypisują tym zachowaniom, może znacząco przyczynić się do pogłębienia wiedzy w tym obszarze oraz konceptualizacji nowych teorii dotyczących zachowań młodzieży. Po drugie, ze względu na to, że w literaturze przedmiotu opisano i poddano analizie wiele wyników badań ilościowych dotyczących rozpowszechnienia określonych zachowań ryzykownych wśród młodzieży, w niniejszym projekcie zrezygnowano z takich badań. Wiele wcześniejszych oraz kontynuowanych projektów ma charakter międzynarodowy (np. HBSC, ESPAD) – prowadzone są co kilka lat, co pozwala uchwycić trendy w podejmowaniu zachowań ryzykownych przez adolescentki i adolescentów, rozpowszechnienie zjawiska oraz zmiany w formach podejmowanych działań. Daje to pośrednie informacje także o skuteczności działań profilaktycznych podejmowanych w danych krajach.

---

<sup>68</sup> U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 124.

<sup>69</sup> R. Jessor (2005), *Foreword*, w: S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (red.), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag, s. V-VI; S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia: Springer-Verlag, s. 20.

Dlatego też postanowiłam zrezygnować z prowadzenia badań ilościowych, a jedynie skorzystać z danych już dostępnych, by dokonać charakterystyki młodzieży pod kątem podejmowanych przez nich zachowań ryzykownych. Ponadto uznałam za szczególnie istotne badanie sposobu postrzegania adolescentów i ich zachowań przez grupy wychowawców i socjoterapeutów, czyli osoby, których jednym z celów prowadzonych oddziaływań jest kształtowanie zachowań społecznych. Uznałam za ważne, jaki obraz młodzieży: jej zasobów oraz czynników ryzyka, funkcji podejmowanych przez nią zachowań, tworzony jest przez osoby odpowiedzialne za jej rozwój.

W celu realizacji problemu głównego oraz problemów szczegółowych skonstruowałam pytania wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. W prowadzeniu badań metodą wywiadów istotna jest refleksja nad rolą prowadzącego spotkanie dialogowe<sup>70</sup>. Konsekwencją współtworzenia relacji przez badacza jest poddanie się wpływowi osoby badanej. Z jednej strony może budzić to kontrowersje, gdyż stawia badacza w pozycji osoby odczuwającej, lecz mogącej w skrajnych przypadkach mieć problem z analizą i interpretacją uzyskanego materiału<sup>71</sup>, jednak z drugiej strony poddanie się wpływowi osoby uczestniczącej w badaniu można określić mianem uczenia się badacza na podstawie własnego doświadczenia<sup>72</sup>. Jednym z przykładów prowokowania sytuacji uczenia się przez badacza jest tzw. „wywiad biorący w nawias” (*bracketing interview*), w którym badacz uczestniczy w przygotowanej przez siebie procedurze badawczej<sup>73</sup>. Celem takiego postępowania „jest uświadomienie sobie presupozycji wnoszonych do badań, narzucających się automatycznie własnych wartości oraz zwiększenie empatii i wrażliwości etycznej podczas właściwych wywiadów”<sup>74</sup>. Inspirując się takimi możliwościami podnoszenia własnych kompetencji, skorzystałam na tym etapie z możliwości udziału we własnym projekcie badawczym, prosząc dr Emilię Soroko (marzec 2016) o przeprowadzenie wywiadu ze mną, jako z osobą badaną, zgodnie z przygotowanym scenariuszem wywiadu. Podczas wywiadu doświadczyłam wzruszenia związanego z przypominaniem sobie zdarzeń związanych z pracą z młodzieżą, o których na co dzień nie pamiętam (przez wiele lat pracowałam jako wychowawca, terapeuta oraz psychoterapeuta z dziećmi i nastolatkami),

---

<sup>70</sup> Zob. więcej: E. Soroko (2007), *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 143.

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> Więcej na ten temat: J. W. Creswell (2006), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage: Second Edition Thousand Oaks, CA.

<sup>73</sup> M. K. Kramp (2004), *Exploring Life and Experience through Narrative Inquiry*, w: K. B. DeMarrais, S. D. Lapan (red.), *Foundations of Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences – Inquiry and Pedagogy across Diverse Contexts*. Mahwah: N.J. Lawrence Erlbaum Associates Inc., s. 104–121.

<sup>74</sup> E. Soroko (2007), *Poziom autonarracyjności...*, dz. cyt., s. 144.

co spowodowało, że mniej bałam się takich reakcji u uczestników własnych badań. Jednocześnie nieznacznie zmodyfikowałam dwa pytania wywiadu, które wydawały mi się nieprecyzyjne.

Wywiady właściwe prowadziłam w maju, czerwcu i lipcu 2016 roku, a jeden wywiad trwał od 45 do 105 minut. Badania prowadzone były w sześciu dużych miastach w województwach: zachodniopomorskim (Szczecin), kujawsko-pomorskim (Bydgoszcz, Toruń), wielkopolskim (Poznań), lubuskim (Zielona Góra) i dolnośląskim (Wrocław). W każdym z miast przeprowadziłam wywiad z przynajmniej jednym/jedną socjoterapeutą/socjoterapeutką pracującymi z młodzieżą w wieku gimnazjalnym oraz przynajmniej jednym/jedną wychowawcą/wychowawczynią klasy gimnazjalnej. Po uzyskaniu wstępnego zainteresowania udziałem w badaniu (etap selekcyjny), socjoterapeutom i wychowawcom przedstawiono cel badań i sposób ich przeprowadzenia. Osoby badane uzyskały również wszelkie potrzebne wyjaśnienia dotyczące poufności i dobrowolności udzielania odpowiedzi oraz możliwości przerwania badania w dowolnym momencie bez konieczności podania przyczyny. Badania prowadzono (poza Poznaniem, w którym socjoterapeuci wybrali na miejsce spotkania mój gabinet) w instytucjach, w których pracowali nauczyciele i socjoterapeuci, a więc w: szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, centrach pomocy rodzinie, centrach wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, centrach psychologiczno-pedagogicznych, poradniach terapeutycznych. Ponieważ, jak pisze Carla Willig, naukowcy prowadzący badania jakościowe badają ludzi w ich własnym środowisku, w „otwartych systemach”, gdzie warunki stale rozwijają się i współdziałają ze sobą, aby dać ponieść się procesowi ciągłej zmiany<sup>75</sup>.

Przed badaniami uzyskałam także zgodę od osób zarządzających placówkami na przeprowadzenie na ich terenie badań naukowych (informując o celu badania i najważniejszych założeniach projektu)<sup>76</sup>. Na etapie badań właściwych wszyscy badani zostali ponownie poinformowani o celu przeprowadzanych badań, ogólnych założeniach projektu o poufności badania, oraz o możliwości wycofania się z niego w każdym momencie (także w trakcie badania) bez podawania powodu. Zdaniem U. Flicka na tym etapie zagadnienia etyczne nabierają wagi praktycznej. Według cytowanego autora badacz powinien przygotować formularz świadomej zgody na udział w badaniach w formie dwustronnej umowy, która wyjaśnia cel badań, oczekiwania badacza wobec badanych oraz sposób postępowania z danymi<sup>77</sup>. Badani otrzymywali *Informacje dla uczestników badania*, w których

<sup>75</sup> C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>76</sup> Zob.: U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 68–70.

<sup>77</sup> Tamże, s. 127.



wymieniono w punktach wszystkie niezbędne szczegóły dotyczące badania oraz podano kontakt do prowadzącej badanie w razie jakichkolwiek dodatkowych pytań dotyczących badania, które mogły pojawić się już po spotkaniu. Po zapoznaniu się z informacjami badanych proszono o podpisanie tzw. *Formularza zgody na udział w badaniu* oraz *Formularza zgody na przetwarzanie danych osobowych*, które zostały podpisane także przeze mnie. Po opisanej procedurze włączałam dyktafon i zadawałam kolejne pytania ze scenariusza wywiadu. W trakcie wywiadu próbowałam uwolnić się od własnych założeń i znanych mi teorii naukowych dotyczących rozwoju w okresie adolescencji, znaczenia rozwojowego podejmowanych zachowań ryzykownych, a także „zawiesić” moją wiedzę o społecznym wymiarze funkcjonowania młodzieży, aby uniknąć potencjalnego manipulowania odpowiedziami rozmówców. Chociaż kwestia „niewpływania” na osoby badane przez badacza podczas wywiadów nadal wzbudza kontrowersje, jak pisze Kvale „osoba prowadząca wywiad jest narzędziem badawczym, a jakość informacji uzyskiwanych w wywiadzie zależy od jej umiejętności, wrażliwości i wiedzy na temat badanego problemu”<sup>78</sup>. Cytowany autor porównuje przeprowadzanie wywiadu badawczego do wywiadu terapeutycznego i wyraża pogląd, że prowadzenie tego pierwszego wymaga intensywnego treningu, a tego drugiego – wielu lat nauki i praktyki. W trakcie prowadzonych przeze mnie wywiadów starałam się – podkreślę to raz jeszcze – nie „narzucić” swojej wiedzy i swojego sposobu widzenia świata, a z drugiej strony zbudować życzliwą relację z badanymi, by czuli się komfortowo w sytuacji badawczej. Z całą pewnością pomocne były mi umiejętności prowadzenia rozmów terapeutycznych, gdyż poza działalnością naukową od 11 lat pracuję jako psychoterapeuta.

Na koniec każdego wywiadu pytałam badanych, czy jest coś, o co nie pytałam, a oni uważają, że jest ważne w omawianym przez nas obszarze. Dwoje nauczycieli i pięcioro socjoterapeutów skorzystało z tej okazji, podsumowując swoje wypowiedzi, aby zaznaczyć, co było dla nich najważniejsze. W przypadku trojga socjoterapeutów pojawiły się dodatkowe treści związane z różnymi trudnościami w pracy.

W kilku przypadkach respondenci i respondentki wskazywali na refleksyjny wymiar wywiadu<sup>79</sup>:

Cieszę się, że się spotkaliśmy, bo w momencie, kiedy się rozmawia, jest to dla nas takie wzbogacające, i że my też rozmawiając, czegoś się dowiadujemy na temat swojej pracy. (SŁAWOMIR)

---

<sup>78</sup> S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów...*, dz. cyt., s. 96.

<sup>79</sup> Por. A. Gromkowska-Melosik (2011), *Edukacja i (nie)równość...*, dz. cyt., s. 276.

Tak zebrane wywiady poddano transkrypcji, kodowaniu i kategoryzacji<sup>80</sup>, która miała służyć jakościowej analizie wypowiedzi. Uzyskany materiał był obszerny – transkrypt liczył ponad 500 stron.

Zdaniem Lawrence’a Neumana „analiza danych oznacza poszukiwanie wzorców w danych”<sup>81</sup>. W ramach prowadzonego przeze mnie zbiorowego studium przypadku w trakcie analizy danych nie analizowałam oddzielnie wszystkich przypadków, natomiast poszukiwałam znaczenia poprzez powtarzanie się zjawisk<sup>82</sup>. Według S. Merriam proces wyłaniania sensu z danych obejmuje konsolidację, zmniejszanie i interpretowanie tego, co badani mówili i co badacz widział i czytał<sup>83</sup>.

Podczas prowadzonej przeze mnie analizy w pierwszej kolejności dokonałam kodowania danych, które jest „sposobem określania, czego dotyczą analizowane dane”<sup>84</sup>. Kodowanie „polega na znalezieniu i opisanu jednego lub więcej akapitów tekstu”<sup>85</sup>. Podczas przeszukiwania danych wyróżniałam kilka akapitów tekstu, które następnie łączyłam za pomocą wspólnej nazwy, czyli kodu. Wszystkie fragmenty, które dotyczyły tego samego zagadnienia, kodowano w analogiczny sposób. „Kodowanie to metoda indeksowania czy kategoryzowania tekstu, mająca na celu nakreślenie siatki odnoszących się do niego głównych wątków tematycznych”<sup>86</sup>, które prowadziłam na gotowym transkrypcie elektronicznym. Zastosowany przeze mnie sposób kodowania można za Grahamem Gibbem nazwać „kodowaniem otwartym”<sup>87</sup>, a więc nie opartym na liście kodów wyłonionych na podstawie teorii, lecz opartym na dostępnych danych. Polegało więc to na czytaniu dostępnych materiałów i próbach wyłonienia z nich tego, co jest przedmiotem opisu. Starłam się określać, z czym mam do czynienia na podstawie danych, zamiast narzucać interpretację wydarzeń opartą na wcześniej sformułowanej teorii. Jednakże mój projekt badawczy został sformułowany w odniesieniu do opisanych w rozdziale pierwszym ram teoretycznych, dlatego też miałam kilka pomysłów na przydatne do pracy kody

---

<sup>80</sup> Zob. więcej: G. Gibbs (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>81</sup> W. L. Neuman (1997), *Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches*, 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon, s. 426.

<sup>82</sup> Zob. więcej w: R. K. Yin (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage; R. E. Stake (1994), *Case Studies...*, dz. cyt., s. 26–52.

<sup>83</sup> S. B. Merriam (1998), *Qualitative Research...*, dz. cyt., s. 178.

<sup>84</sup> G. Gibbs (2011), *Analizowanie danych...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Tamże, s. 91.

odnoszące się do problemów badawczych, co nie stoi w sprzeczności ze sposobem kodowania według Gibbsa.

Następnie, przeszukując transkrypty pod względem określonych nadanych wcześniej kodów, zbierałam tak samo oznaczone fragmenty tekstu w jednym pliku tekstowym. W dalszej kolejności doprecyzowałam wyróżnione kategorie, rozbudowywałam je i poszukiwałam wzajemnych powiązań między nimi, ale także dążyłam do generowania kolejnych kodów w już wyróżnionych fragmentach o bardziej analitycznym i teoretycznym charakterze. Zdaniem Gibbsa także w kodowaniu otwartym badacz jest wyczulony na zagadnienia teoretyczne, które mogą stanowić kontekst analizowanego materiału oraz uwrażliwiać na obecne w nim głębsze znaczenia teoretyczne. Poszukiwałam zarówno pewnych prawidłowości w odnalezionych powiązaniach, jak i kategorii głównych w tekście. W jednym przypadku doprowadziło to do wyróżnienia odrębnego rozdziału w analizie materiału dotyczącego rzeczywistości wirtualnej i cyfrowej tożsamości współczesnych adolescentek i adolescentów. Były to kategorie, o które nie pytałam wprost, lecz które okazały się niezwykle ważne w rozważaniach respondentów.

W trakcie opisu i analizy uzyskanego materiału stosowałam porównania, po pierwsze w obrębie danej kategorii, przedstawiając, jakie elementy wywiadów są dla niej istotne, i po drugie porównania w obrębie grup przypadków<sup>88</sup>. Porównując grupy przypadków, przede wszystkim przedstawiałam, jak określone kategorie postrzegają nauczycielki i nauczyciele, a jak socjoterapeutki i socjoterapeuci. W jednej z wyróżnionych kategorii dotyczącej profilaktyki zachowań ryzykownych grupę socjoterapeutów podzielono na tych pracujących w szkołach i tych pracujących w placówkach socjoterapeutycznych (a więc poradniach psychologiczno-pedagogicznych, centrach pomocy rodzinie, centrach wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, centrach psychologiczno-pedagogicznych, poradniach terapeutycznych), gdyż w tym przypadku ich wypowiedzi różniły się znacznie w zależności od miejsca pracy.

W ostatnim etapie analizy dokonałam interpretacji uzyskanych danych poprzez konceptualizację interesującego mnie zjawiska zachowań ryzykownych młodzieży na podstawie wypowiedzi nauczycielek/nauczycieli i socjoterapeutów/socjoterapeutek oraz interpretacji innych istotnych kategorii, które wyłoniły się na podstawie analizy wywiadów, a które stanowiły istotny kontekst postrzegania młodzieży i podejmowanych przez nią zachowań, by na koniec dokonać klasyfikacji zachowań ryzykownych młodzieży w zależności od ich nasilenia i funkcji, jakie spełniają.

---

<sup>88</sup> Zob. U. Flick (2012), *Projektowanie badania...*, dz. cyt., s. 171-172.

\*

W drugiej części książki zamieszczam analizy i interpretacje materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadów z nauczycielami/nauczycielkami i socjoterapeutami/socjoterapeutkami. Punktem wyjścia podziału tekstu na poszczególne części były cztery problemy szczegółowe przedstawione w poprzednim rozdziale. Zgromadzony materiał badawczy analizuję i interpretuję na zasadzie porównania podobieństw i różnic w narracjach wychowawców/wychowawczyń i socjoterapeutów/socjoterapeutek. Moje wtrącenia, które porządkują wypowiedzi, ujmuję zawsze w nawias kwadratowy. W trakcie analiz i interpretacji w odniesieniu do pól problemowych byłam świadoma faktu, że zarówno porównania, jak i różnice oraz wszystkie wnioski dotyczą wyłącznie uczestników i uczestniczek badań, a wszelkie uogólnienia dotyczące nauczycieli i socjoterapeutów jako grup zawodowych są nieuprawnione.

# Postrzeganie współczesnej młodzieży przez wychowawczynie i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów

Prezentowane poniżej pole badawcze odnosi się do pierwszego problemu szczegółowego ujętego w rozdziale metodologicznym, który brzmi „Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają współczesną młodzież?” i odwołuje się głównie do pierwszego rozdziału z części teoretycznej *Rozwój w okresie adolescencji: młodzież między szansami a ryzykiem*. W kolejnych podrozdziałach zostaną omówione pewne grupy istotnych dla badanych osób obszarów definiujących współczesną młodzież. Warto podkreślić, że jeden z podrozdziałów dotyczący funkcjonowania młodzieży w rzeczywistości wirtualnej nie odnosi się wprost do żadnego z pytań wywiadu. Badani, opisując młodzież, w różnych miejscach omawiali te kwestie na tyle często, że aspekt ten został także w tej pracy potraktowany odrębnie – jako ważny z punktu widzenia nauczycieli i nauczycielek oraz socjoterapeutów i socjoterapeutek.

### 5.1. Refleksje o nastolatkach poznających świat i poszukujących kontaktu z drugim człowiekiem

Z wypowiedzi badanych wyłonił się zróżnicowany obraz współczesnej młodzieży. W pierwszej kolejności przedstawię perspektywę wychowawców i wychowawczyń, w wypowiedziach których nastolatki to osoby poznające świat. Jedni są go ciekawi i odważnie eksplorują rzeczywistość, a inni zachowują się, jakby byli pozbawieni pasji i rezygnowali z budowania swojej wizji rzeczywistości.

W okresie adolescencji młodzi ludzie budują własną wiedzę o świecie, konfrontują zdobywane informacje z wiedzą dorosłych, modyfikują i uzupeł-

niają własną wizję<sup>1</sup>. Efekty procesów rozwojowych zależą w coraz większym stopniu od ich wyborów, ich aktywności poznawczej i od celów, które sobie wyznaczają. Rozwój umysłowy adolescentek i adolescentów obejmuje zdolność do zdawania sobie sprawy z różnych aspektów rzeczywistości fizycznej, społecznej, psychologicznej i egzystencjalnej, a więc rozwoju świadomości i samoświadomości<sup>2</sup>. Postrzeganie człowieka jako bytu poszukującego (*homo explorans*) znaczeń oraz nowych uzasadnień dzięki ciekawości, giętkości poznawczej, poczuciu sprawstwa, otwartości na świat i innych, wskazuje na dostrzeganie jego wewnętrznego potencjału<sup>3</sup>. Taki sposób rozumienia młodzieży znalazł swoje miejsce w narracjach respondentów oraz w tej części pracy. Z wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli wyłania się obraz młodych ludzi odważnie eksplorujących środowisko, snujących ambitne plany na przyszłość, ciekawych otaczającej ich rzeczywistości:

Odważa, otwarcie na świat. Nie jest dla nich problemem myślenie, potem realizacja tego, żeby wyjechać gdzieś, mieszkać w innym rejonie świata, Europy. Tak jak z nimi rozmawiam, jakoś to zestawiam, jak ja myślę o miejscu, w jakim dorastałem, w jakim mieszkam; to właśnie tak z powodu różnych takich obaw, lęków i tak dalej. Oni te bariery raczej tutaj znikają, są dosyć odważni. Są otwarci na świat, mówią, że wyjadą, że będą pracować, że będą dużo zarabiać. (WŁADYSŁAW)

Taka świeżość, świeżość umysłu, też taka otwartość na to, czego by chciały się dowiedzieć, w jaki sposób chciałyby być traktowane. Zaczynają rozumniej patrzeć na świat. (WIKTORIA)

Mają szerokie horyzonty i jednak też podróżują, to zwracają uwagę na to, co się dzieje obok. (WALENTYNA)

W rozważaniach nauczycieli i nauczycielek na temat młodzieży istotne miejsce zajmuje kwestia rozwoju myślenia. Warto w tym miejscu przypomnieć, że około 11, 12 roku życia pojawia się zdaniem Jeana Piageta<sup>4</sup> zdol-

---

<sup>1</sup> Zob. więcej: H. Świda-Ziemba (2000), *Obraz świata i bycie w świecie*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 95.

<sup>3</sup> Zob. więcej na temat tożsamości poszukującej: A. Cybał-Michalska (2013), *Spółczesność globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka – przyczynek do dyskusji nad ideą homo explorans*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; tejże, (2011), *Tożsamość poszukująca podmiotu jako remedium na jego odnalezienie się w sytuacji globalnej zmiany*, w: A. Cybał-Michalska, D. Kopeć, W. Segiet (red.), *Studia z pedagogiki i nauk z pogranicza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>4</sup> Zob. J. Piaget (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ność do myślenia formalnego, czyli hipotetyczno-dedukcyjnego. Ów skok w możliwościach poznawczych związany jest z przejściem od rzeczywistości (rzeczywiste przedmioty i wydarzenia) do możliwości (sytuacje potencjalnie możliwe). Jest to umiejętność niezbędna, by nastolatek mógł systematycznie myśleć o przyszłości<sup>5</sup>, np. rozważać swoją drogę zawodową lub partnerską. W wytworzeniu planu działania na dalsze życie pomaga osiągnięcie zdolności do swobodnego i oderwanego od rzeczywistości myślenia i refleksji. Aby wyobrazić sobie siebie w przyszłości, np. jako rodzica, partnera, pracownika trzeba oderwać się myślami od teraźniejszości, od tego, jakim się jest obecnie i co się robi<sup>6</sup>. Jest to możliwe dzięki takim osiągnięciom rozwojowym, jak myślenie abstrakcyjne oraz operacje relatywistyczne. Te ostatnie umożliwiają podmiotowi taki rodzaj plastyczności zachowania, który uwzględnia zarówno kontekst sytuacyjny, jak i dynamikę powiązań między różnorodnymi, często sprzecznymi lub równoważnymi, możliwościami wyboru<sup>7</sup>. Poniżej zaprezentowano te wypowiedzi, które odnosiły się do tego właśnie obszaru.

Wychowawcy i wychowawczynie, którzy w swoich wypowiedziach zaznaczali, że pracują w renomowanych gimnazjach, mocno podkreślali duże możliwości poznawcze swoich podopiecznych:

Generalnie mamy dzieci, które są bardzo zdolne, które są bardzo pracowite, które mają wysokie osiągnięcia w nauce. (WALENTYNA)

Tą cechą, która ich łączy, jest intelekt. Oni wszyscy dążą do tego, żeby mieć jak najwyższe oceny. Niektórzy w tej grupce chcieliby już mieć to poparte wiedzą, inni wolą mieć po prostu ocenę, ale to co ich łączy, to taka presja i ambicja. [...] [W hierarchii potrzeb] doszli do samorealizacji. (WITOLD)

Wielu wychowawców i wychowawczyń zauważało możliwości młodzieży w zakresie planowania i organizowania własnych aktywności oraz kreowania rzeczywistości. W jednym z wywiadów nauczyciel podkreślał pomysłowość młodzieży oraz ich możliwości realizowania własnych pomysłów:

Pomysłowość. Oni sami chcą coś zorganizować. Często się z tym spotykam i rzeczywiście bywa tak, że nauczyciele czy wychowawcy podchodzą do tego bojaźliwie, a często wychodzą z tego całkiem sensowne rzeczy. (WALDEMAR)

---

<sup>5</sup> H. Bee (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 344-348.

<sup>6</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 358.

<sup>7</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania...*, dz. cyt., s. 106-114.

Warto im dawać wolną rękę. [...] pozwalać im na tę kreatywność. Oczywiście pilnować, ale chyba właśnie nie za często się wtrącać [...]. Byliśmy na warsztatach filmowych, razem z uczniami. Opiekun miał z uczniami robić film. Zauważyłem, że moje pomysły, które podawałem, na koniec okazały się trafne, że tak trzeba było, ale z drugiej strony oni nakręcili coś swojego i to miało być ich dzieło, a często bywa jednak tak, że w ramach lekcji czy zajęć pozalekcyjnych nauczyciel ma z góry założony pomysł i nie pozwala w żaden sposób na to wkroczenie z pomysłem innych. A tak naprawdę chodzi o to, żeby te dzieci się rozwijały, żeby to one kreowały te pomysły. Często tak jest, pomysł na lekcję ja mam taki, ale ona idzie w całkiem innym kierunku w pewnym momencie, bo oni wymyślili coś innego i okazuje się, że to było na temat i oni się zrealizowali i ja zrealizowałem materiał, ale troszeczkę pod innym kątem. (WALDEMAR)

W przytoczonej wypowiedzi szczególnie istotne dla nauczyciela są dwie kwestie: po pierwsze, naturalna chęć oraz możliwości młodzieży do eksperymentowania i samodzielnego działania, oraz po drugie, gotowość nauczyciela, która polega na pozwoleniu na ową pomysłowość, niezależność rozwiązania problemu przez uczniów we własny sposób. Pierwsza poruszana przez wychowawcę kwestia odnosi się do chęci i możliwości młodzieży w poszukiwaniu rozwiązań problemu w sposób systematyczny i metodyczny oraz pojawienia się logiki dedukcyjnej<sup>8</sup> – są to cechy kształtujących się operacji formalnych, które pozwalają zrozumieć i przewidywać rzeczy, których nie widzieliśmy, a które powinny się sprawdzić<sup>9</sup>. Po drugie, przytoczone refleksje wskazują na to, jak istotne w edukacji jest wspieranie rozwoju myślenia młodzieży i ufność w ich możliwości. Istotne jest, by to myślenie wzmacniać i rozwijać we wszystkich obszarach funkcjonowania młodych ludzi. Można to zrobić poprzez stawianie przed nimi wysokich wymagań, które zmuszają do logicznego myślenia, przewidywania skutków swoich działań oraz pozytywnych i negatywnych konsekwencji<sup>10</sup>. W swojej wypowiedzi jedna z nauczycielek podkreślała właśnie ten wątek wspierania rozwoju poprzez pobudzanie myślenia i kreatywności oraz pozwalanie na samodzielność:

Ja myślę, że też pobudzanie do rozwoju, poddawanie jakichś pomysłów, bycie kreatywnymi. Oni są naprawdę twórczy i zadanie typu „co można zrobić z butelki na tysiąc sposobów” to jest dla nich fajna zabawa. Oni tego oczekują, żeby dawać im prawo wyboru. (WERA)

Uważam, że oni oczekują trochę tego, żebyśmy my im pozwolili działać trochę samemu, czyli na własną rękę. Ponosimy konsekwencje własnych działań i podejmujemy jakieś decyzje, czy to będzie dobre, czy to będzie złe, ale to jest ich sprawa, no i [należy] szanować ich zdanie. (WERA)

---

<sup>8</sup> H. Bee (2004), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 346.

<sup>9</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 358.

<sup>10</sup> Tamże, s. 359.



Choć większość adolescentów jest zdolna do myślenia formalnego, z braku wytrenowania używa go wyłącznie w sprawach i zadaniach, które dobrze zna<sup>11</sup>. W jednej z wypowiedzi wychowawca zwrócił uwagę na brak dalekośniętych planów swoich podopiecznych:

Myślą tak doraźnie, że celem jest zdanie jakiegoś przedmiotu, jakaś dobra ocena, świadectwo, ukończenie gimnazjum. Jak mają jakieś dodatkowe zainteresowania, chłopacy grają tam w piłkę: to wygranie jakiegoś meczu, zdobycie czegoś, osiągnięcie, i w takich kategoriach właśnie myślą, takich krótkofalowych, że to są cele takie jeszcze nie odległe. (WŁADYSŁAW)

W wypowiedzi jednej z wychowawczyń pojawia się trudność młodzieży w przewidywaniu konsekwencji swoich działań i braku odpowiedzialności za podejmowane aktywności:

Dominującym takim problemem, z którym się spotykamy, to brak odpowiedzialności. Oni się za bardzo nie przejmują, że coś się nie udaje, że czegoś zapominają, że są jakieś konsekwencje. O – i to jest też takie znaczące, że jakby nie dostrzegają konsekwencji swego jakiegoś negatywnego działania. (WERONIKA)

Wątek dotyczący zaangażowania młodzieży w ważne dla nich aktywności oraz ciekawość świata pojawia się w innych wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek:

Tak generalnie cechuje ich otwartość, odwaga, taki głód wiedzy, ciekawość życia. (WALENTYNA)

Wśród gimnazjalistów jest bardzo duży potencjał, natomiast wśród tych dzieci starszych już tak nie [jest]. Może u tych starszych dzieciaków może to już nie wypada, może to jest śmieszne, żeby iść się gdzieś bawić na jakieś warsztaty, nie będą się ośmieszać dziewczyny albo brudzić paznokci, żeby malować planety albo coś takiego. Oni mają inne rzeczy w głowie, bardziej dyskoteki, chłopaków. [...] Tutaj jest taka młodzież, że możemy dużo z niej wykrzesać, bo im się jeszcze bardzo dużo chce. Jak im się umożliwi wybór, da propozycje, no to oni bardzo chętnie z tego korzystają i można wiele rzeczy zrobić. Ja te duże osiągnięcia w tym gimnazjum przez te trzy lata mam, bo mam z kim pracować. (WERONIKA)

Kolejna pojawiająca się ważna dla nauczycieli i nauczycielek kwestia dotyczy budowania informacji o świecie oraz własnej drogi życiowej młodzieży. W jednej z wypowiedzi nauczycielka zwraca uwagę na znaczenie wsparcia ze strony nauczycieli w budowaniu poczucia własnej wartości przez młodych ludzi:

---

<sup>11</sup> Tamże.

Też wierzą, że cały świat należy do nich, że mogą bardzo dużo zdobyć, osiągnąć. Jeżeli po drodze gdzieś dorosli stłamszą w nich takie poczucie i tę wiarę, to faktycznie wyrastają na takich przeciętnych bardzo szaraczków. (WIKTORIA)

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają także różnorodność zainteresowań młodzieży:

Jak sobie myślę o gimnazjalistach, to właśnie to rozumienie współczesnego świata, że to też się bardzo szybko zmienia, że są zawsze jakieś różnice pokoleniowe, ale wśród nich też jest bardzo duże zróżnicowanie, nie tylko jeśli chodzi o wrażliwość, ale o zainteresowania. Dzisiejszy świat tak się skurczył, że oni tworzą własne minikultury wzajemne, w sensie zainteresowań. W klasie mam takie jakby galerie, pejzaż różnych zainteresowań. Też to, że dziewczyny trochę inaczej, trochę poważniej, chłopcy z kolei – inny rejon tych zainteresowań. Mam takich, którzy interesują się kulturą Japonii i też takich, którzy słuchają disco polo. To zróżnicowanie, jeżeli chodzi o zainteresowania czy muzyczne, czy sportowe. (WŁADYSŁAW)

Ja sama mam w klasie dzieciaki, które dopiero w trzeciej klasie poznałam i to dopiero myślę, że to wierzchołek góry lodowej. Okazuje się, że są perły w swoich płaszczyznach, w swoich środowiskach, ale tego tak po prostu nie widać. [...] Oni lubią mieć swoje pasje, nie zawsze chcą się nimi dzielić, czasami chcą, żeby one były tylko ich i czasami powinniśmy dać im takie prawo, żeby to było ich, nie kazać im tego otwierać. (WERA)

Polityka jest światem dorosłych, ale oni naprawdę interesują się polityką i oni bardzo dużo o niej wiedzą. Czasami są to różne stereotypy i głupoty, ale to jest w ich przekonaniu święta prawda i tak powinno być. Oni czasami wręcz prowokacyjnie podejmują jakieś tematy, żeby zostać zauważonymi, ale to też ma dla nich jakieś znaczenie. (WERA)

Choć w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek pojawia się dużo informacji o potencjale młodzieży i o ich ciekawości świata, są także takie spostrzeżenia, które wskazują na grupę młodych ludzi niezainteresowanych eksplorowaniem rzeczywistości:

Zdarzają się takie osoby, których w ogóle kompletnie nic nie interesuje, są takie ameby. Zupełnie, cokolwiek, żadnego zainteresowania i ich interesuje tylko to, żeby spotkać się z kolegami i koleżankami. Myślę, że jeżeli – one się odnajdą gdzieś w szkole ponadgimnazjalnej, ale mam takie wrażenie, że to są dla nas stracone osoby. (WALDEMAR)

[Cechuje ich] lenistwo, bo im się nie chce pracować, taki „tumiwisizm”. (WALERIA)

Ja bym stworzyła dwie grupy: chętną i niechętną, energiczną i ospałą [...]. Trudno określić jednymi cechami całość, bo to się nie da. Są więc także osoby, [które] nic nie robią, na zasadzie: nic mi się nie chce, po co, to wszystko jest bez sensu. Wydaje mi się, że większość jednak w tym pozytywnym kontekście, przynajmniej ja tak to odbieram. (WIOLETTA)

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli na temat charakterystycznych cech młodych ludzi, na podstawie własnych doświadczeń w pracy z nimi, pojawia się dużo informacji o rozwoju myślenia młodzieży, kształtowaniu światopoglądu oraz zainteresowań. Chęć eksploracji i ciekawość świata to zdaniem wychowawczyń i wychowawców jedna z ważnych cech nastolatków, a brak takich własności osobistych przeżywany jest przez nich jako trudność edukacyjna i utrata ważnego potencjału młodości. Charakterystyczny dla sposobu opisu młodych ludzi jest nacisk na ich zasoby intelektualne (lub też trudności w tym zakresie), co wskazuje na to, że ten obszar rozwoju, a więc rozwój poznawczy, jest dla nauczycieli i nauczycielek priorytetowy. W nim dostrzegają zarówno potencjał, jak i trudności młodzieży.

Z refleksji socjoterapeutek i socjoterapeutów wyłania się inny obraz młodych ludzi. Prowadzący grupy opisują adolescentów i adolescentki jako osoby z wieloma trudnościami, zaburzeniami, traumami. Warto przypomnieć, że choć praktyka oddziaływań socjoterapeutycznych realizowana jest w bardzo wielu miejscach<sup>12</sup>, to prowadzone przeze mnie badania obejmowały tylko socjoterapeutów pracujących w placówkach nienależących do resocjalizacyjnych i leczniczych. Mimo to młodzi ludzie w oczach prowadzących grupy są osobami zaburzonymi – młodymi gniewnymi szukającymi bliskości, lecz jednocześnie atakującymi relacje. Pytanie, na jakie odpowiadali badani, dotyczyło tego, jaka jest współczesna młodzież na podstawie własnych obserwacji; nie dotyczyło więc bezpośrednio sposobu diagnozowania zaburzeń rozwojowych, jednakże w obrazie młodzieży powstającym z opinii socjoterapeutek i socjoterapeutów młodzież to osoby doświadczające poważnych problemów osobistych:

Teraz dzieci są bardziej pogubione. Wiele z nich ma już za sobą jakieś wizyty u psychiatrów, biorą na stałe leki, jakieś pobyty w szpitalach psychiatrycznych. Tak mi się jawi dzisiejsza młodzież. Oczywiście jest i ta w cudzysłowie „normalna”, natomiast oni płacą znowu ambicją [...] chodzenie na tysiąc zajęć dodatkowych, zdobywanie w jakichś konkursach stopni, zdawanie egzaminów jak najlepiej. Natomiast do nas coraz więcej trafia dzieci z jakimiś zaburzeniami zachowania, depresyjnymi. Tak mi się jawi ta młodzież w tym wieku. (SYLWIA)

---

<sup>12</sup> Por. B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia a inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Młodzieży, która do nas trafia, [...] to są dzieciaki zaburzone, te ze zdrowych rodzin rzadziej tu trafiają. [...] Kiedyś do poradni częściej przychodziły dzieci również zdrowe, myśmy mówili, że to są dzieci, które trafiają na zajęcia socjoterapeutyczne rozwojowe, czegoś chcą się o sobie dowiedzieć, ale tak naprawdę nie głęboko zaburzone. Teraz rzadko się to zdarza [...] Świat się zmienia, czyli, że ci, którzy nie są przebojowi i nie mają siły tak iść w świat, rozpychając się łokciami, no to sobie nie radzą, nie są pewni siebie. I stąd różne takie zaburzenia w obrazie siebie, w widzeniu siebie. (SELMA)

Warto przypomnieć, że socjoterapia to grupowa forma pomocy psychopedagogicznej ukierunkowanej na dzieci i młodzież z grup ryzyka lub/i przejawiających zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym<sup>13</sup>. W literaturze przedmiotu dominują dwa podejścia do opisu problemów młodzieży korzystającej z socjoterapii: odnoszące się do klasyfikacji psychiatrycznych i problemów relacyjnych<sup>14</sup>. Oba sposoby pojawiają się także w narracjach socjoterapeutek i socjoterapeutów – często u jednej osoby można zauważyć elementy obu sposobów rozumienia problemów młodzieży opisywanych w literaturze. W odniesieniu do zaburzeń osób kwalifikowanych do socjoterapii w literaturze przedmiotu wymienia się głównie problemy w zachowaniu i niektóre zaburzenia emocjonalne<sup>15</sup>. Problemy te ujmuje się w terminach zaburzeń psychicznych, zaburzeń zachowania czy też zaburzeń rozwoju, posługując się klasyfikacjami psychiatrycznymi, takimi jak np. ICD-10<sup>16</sup>. Przeciwwagą dla nozologicznego opisu sytuacji psychologicznej uczestników socjoterapii jest rozpoznawanie dominujących problemów relacyjnych. Diagnozowanie ukierunkowane na identyfikację problemów funkcjonowania w relacjach interpersonalnych wywodzi się z prac J. Strzemiecznego<sup>17</sup>. Autor ten zachęca do opisu zaburzeń w relacjach interpersonalnych w kategoriach konfliktów między podmiotem (ja) a następującymi systemami: ja – dorośli (np. rodzice, nauczyciele), ja – rówieśnicy (np. koledzy), ja – sytuacje zadaniowe (np. zadania w szkole) oraz ja – ja (np. samoocena, obraz siebie). Poniższe wypowiedzi odnoszą się do przedstawionych tendencji diagnostycznych:

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 49–50.

<sup>14</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 165–187.

<sup>15</sup> J. Jagieła (2009), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon, s. 15–17.

<sup>16</sup> Por. np. D. Marcelli (2013), *Psychopatologia wieku dziecięcego*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner; L. Cierpiałkowska (2007), *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

<sup>17</sup> J. Strzemieczny (1988), *Zeszyty socjoterapeutyczne*. Warszawa: PTP. Por. też: A. Słysz (2008), *Główne czynniki zmiany w socjoterapii dzieci i młodzieży*, w: J. Słapińska (red.), *Pojęcie zmiany w teorii i praktyce psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Duża część ma takie trudności z opanowaniem swojej złości, z niekontrolowaniem swoich emocji, spora część jest takich nieśmiałych, wycofanych, takich, którzy mają trudności w kontaktach z rówieśnikami, jakby z poznawaniem, z pogłębianiem relacji. Przedział jest duży, a też są i tacy, którzy przychodzą z jakąś traumą, jakimiś trudnymi przeżyciami, które potrzebują omówić, odreagować. (SARA)

[U jednego z chłopców widoczne były] urazy w obszarze ja – dorosły, ja – rówieśnicy z uwagi na jego zachowania seksualne. [...] chłopiec się bardzo silnie masturbował w klasie, zwracał tym uwagę na siebie wśród rówieśników, ale też wśród osób dorosłych, i w ten sposób też sobie rozładowywał napięcia emocjonalne, które w nim były. (SANDRA)

Przychodząc do poradni pedagogiczno-psychologicznej, myślałam, że będzie więcej tych „normalnych” w cudzysłowie, natomiast [...] przychodzą dzieci z zaburzeniami, przychodzą dzieci z ADHD, przychodzą z zespołem Aspergera, czyli jednak dalej jest ta grupka specyficzna, z pewnymi trudnościami. Pomijam kolejną grupkę, czyli dzieci, które mają jakieś emocjonalne problemy. Bardzo często są to lęki i te lęki dotyczą różnych rzeczy: relacji rówieśniczych, pozycji w klasie, bo się śmieją, bo nie akceptują, jak również w przyszłości, bywają tacy gimnazjaliści, którzy mają problem „co ja będę robił, jak skończy się szkoła?” (STEFAN)

Dzieci trafiają głównie ze względu na absencje w szkole, a inna grupa dzieci to te zamknięte w sobie, które padają, często są ofiarami jakiejś przemocy rówieśniczej, nie odnajdują się. Właśnie tacy udepresyjnieni i przez to bardziej spędzający czas przed komputerem, grając w gry. Tak w sumie można podzielić: na tych aktywnych, którzy gdzieś z rówieśnikami się bawią, no i tych siedzących ciągle w domu i niemających pomysłu na siebie, bo jeśli nie mogą grać, to nie robią nic, tylko gdzieś tam leżą. Z takimi mam kontakt, nie wiem, jak to generalnie wygląda u takich, gdzie nie są zapisywani do placówki, ale taki podział gdzieś tam zauważam. (SAMANTA)

Ostatnia z cytowanych socjoterapeutek zwraca uwagę na kwestię depresyjności młodzieży. W ujęciu psychodynamicznym i psychoanalitycznym depresyjność młodzieńcza jest czymś, co wynika z trudności w obszarze separacji od rodziców, dzieciństwa, wyjątkowości, czyli stanowi odpowiedź na trud rozwiązania dylematów rozwojowych<sup>18</sup>. Populacja osób dorastających jest podatna na depresję (nie jest to jednak równoznaczne z patologią lub podatnością na patologię), a wiąże się to z głębokością przeżywania procesów separacyjnych od rodziców<sup>19</sup>. Cytowana wyżej socjoterapeutka mówi też o wycofaniu społecznym młodzieży oraz „zabawowym stylu życia”, co jest

---

<sup>18</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Gdańsk: GWP, s. 140.

<sup>19</sup> Por. S. Tomkiewicz (1992), *Depresja wieku dojrzewania*, w: K. Walewska, J. Pawlik (red.), *Depresja. Ujęcie psychoanalityczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

w literaturze opisywane jako wycofanie społeczne oraz używanie mechanizmów hipomaniakalnych, które stanowią dwie z kilku innych odpowiedzi adolescentów na pojawiające się stany depresyjne<sup>20</sup>.

W wypowiedziach osób prowadzących grupy socjoterapeutyczne pojawia się często duże znaczenie przypisywane nawiązaniu relacji z młodzieżą, szczególnie taką, która ma problem z wejściem w zależność i utrzymaniem się w relacji:

Mam człowieka, który nigdzie nie mógł się osadzić; mam bardzo dużo takich ludzi, którzy nigdzie się nie osadzają, na terapii, a u mnie zostają. [...] Jest taka młodzież, która jest bardzo indywidualna, niezależna i dla nich takie normalne struktury są zbyt trudne. (SYLWESTER)

Widzę, że osoby, które przychodzą do gabinetu, to są indywidualności. Bardzo ciekawe te dzieciaki są, są inne od grup, i które też nie potrafią, np. nie potrafią albo może jakiś dyskomfort czują w dużej grupie i chcą takiego indywidualnego spojrzenia na nich, zauważenia ich [...] trzeba dobrze nimi pokierować i wtedy jest fajnie. (SELENA)

Jest różnica, chociażby w tym, że młodzież starsza szybciej wchodzi w relacje, mają większą potrzebę rozmowy, większą potrzebę dzielenia się swoimi doświadczeniami. Natomiast ta młodsza młodzież gimnazjalna, to oni bardziej na działaniu, na wykonywaniu różnych zadań, ćwiczeń, zabaw. Ta starsza młodzież potrzebuje czegoś innego: refleksji, wniosków, pogłębiania świadomości. Gimnazjaliści są na to za młodzi, żeby tak głęboko pracować, aczkolwiek to się zdarza jak najbardziej: bardziej u dziewcząt niż u chłopców. (SARA)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki w swoich wypowiedziach zaznaczali, że młodzi ludzie pomimo doświadczanych trudności chcą się związać, chcą wejść w kontakt terapeutyczny:

Pozytywnym też może być to, że pomimo tych swoich urazów i trudności, kiedy gdzieś tam się dokopujemy do ich wewnętrznej empatii, to widać tę otwartość i chęć pomocy. (SANDRA)

Ja to ich nazywam w okresie klasy drugiej „młodzi gniewni, zbuntowani, nastawieni na nie”, ale sądzę, że konsekwencją i takim traktowaniem ich trochę jak mama, można ich zmienić, tylko muszą mieć określone zasady, co im wolno, a czego nie wolno. (STANISŁAWA)

W wypowiedziach socjoterapeutek i socjoterapeutów silnie zaznaczyła się kwestia wchodzenia młodzieży w relacje z nimi. Ustalenie kontraktu grupowego oraz zasad funkcjonowania grupy, czyli *settingu* (wraz z jego wy-

---

<sup>20</sup> P. Drozdowski (1996), *Adolescencja w ujęciu psychodynamicznym*. Kraków: Materiały dydaktyczne OPP, za: M. Wilk (2014), *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 141.

miarem realnym, takim jak np. czas, miejsce, oraz wymiarem symbolicznym, a więc m.in. zaufaniem, akceptacją), ma spowodować stałość, przewidywalność, trwałość, bezpieczeństwo<sup>21</sup>. W wypowiedziach dwóch respondentek pojawił się sposób podejścia nastolatków do zasad: a więc silnej ambiwalencji między pragnieniem jasnych reguł a ich odrzucaniem:

Oni potrzebują granic, potrzebują zasad; jak to się egzekwuje i jak się nawet coś odburknie, coś powie niemilego, to zaraz się gdzieś w tym zatrzyma i przeprosi, i te ramy jednak, że to nie o to chodzi, żeby dawać im rękę całą, łokieć i ramię, tylko żeby umieć to dozować i ta relacja może być naprawdę udana i fajna. (SYLWIA)

Teraz mamy okres tych kart ewaluacyjnych na grupach, no to oni zaznaczają, że bardzo lubią rozmawiać, że to dla nich jest ważne, że już jak jakieś ćwiczenia dajemy – to już nie, i może tak nawet na takim poziomie nieświadomym, też takie trzymanie właśnie tego kontraktu, struktury, bo ciągle coś próbują: „a może skończymy wcześniej”, „a może wyjdźmy gdzieś i zrobmy to i to”, więc gdzieś tam próbują nagiąć te zasady, ale w moim odczuciu potrzebują tego, żeby to było stałe, żeby o konkretnych godzinach się odbywało. Tak im zależy, że sami dopisują konkretne zasady [...]. Tak jakby bardzo było im potrzebne, by był ten kontrakt, by były ramy, mimo że gdzieś ten kontrakt czasami próbują naciągnąć: jeśli chodzi o czas głównie: „a to może skończmy szybciej”, „a to już nieważne”, „a to nie róbmy tej rundki”, ale to odwoływanie się i dopisywanie, to moje odczucie świadczy, że oni tego potrzebują bardzo i oni ode mnie oczekują, żebym trzymała się tych granic. (SAMANTA)

Cytowane wypowiedzi socjoterapeutek odnoszą się do ważnej dla prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych kwestii kontraktu, który nadaje ramy wzajemnym relacjom między uczestnikami oraz między uczestnikami i prowadzącym. W socjoterapii obie strony – zarówno prowadzący zajęcia, jak i uczestnicy – zobowiązują się do przestrzegania ustalonych w kontrakcie norm. Dla młodzieży reguły funkcjonowania podczas zajęć wprowadzają pewien porządek, dają poczucie bezpieczeństwa, choć zarazem nawołują do buntu, do wszelkich prób ich przekroczenia. Stosunek do zasad funkcjonowania grupy powinien być rozpatrywany pod kątem norm rozwojowych<sup>22</sup>. Dlatego też z powodu zadań rozwojowych polegających na separacji młodzież będzie atakować zasady, kontestować je i komentować<sup>23</sup>. Młodzież atakuje

---

<sup>21</sup> K. Poniatowska-Leszczyńska (2013), *Socjoterapia w podejściu psychodynamicznym*, w: B. Janowski (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 123.

<sup>22</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 169–178.

<sup>23</sup> P. Glita, K. Starowicz (2002), *Psychoterapia grupowa adolescentów w wieku gimnazjalnym*. „Psychoterapia”, 3, s. 37–57.

świat dorosłych, a za element tego świata uważa zajęcia socjoterapeutyczne<sup>24</sup>. Takie zachowania wymagają omówienia w kontekście ich rozumienia, by wzmacniać siłę ego adolescentów<sup>25</sup>.

W wypowiedziach socjoterapeutek i socjoterapeutów pojawia się inna niż u wychowawców i wychowawczyń perspektywa postrzegania młodzieży. Po pierwsze, silny jest obraz adolescentów jako osób z problemami – wyrażanymi głównie w jednostkach nozologicznych lub też w odniesieniu do problemów relacyjnych. Po drugie, młody człowiek w opisie prowadzących grupy to osoba zdefiniowana poprzez ambiwalentny stosunek do relacji zależnościowych: atakujący zasady i pragnący ich, kontestujący reguły funkcjonowania grupy i oczekujący stabilności, odrzucający autorytety i szukający bliskiej relacji z dorosłymi. W wypowiedziach socjoterapeutek i socjoterapeutów powstaje inny obraz młodzieży niż ten wynikający z narracji nauczycieli i nauczycielek (tu wypowiedzi dotyczyły rozwoju poznawczego) – odnosi się bowiem głównie do relacji międzyludzkich i dylematów rozwojowych dotyczących tej sfery. Prowadzący grupy wskazują także na własną rolę w kształtowaniu relacji z tą młodzieżą, która w obszarze kontaktów społecznych doświadcza trudności.

## 5.2. Refleksje o nastolatkach w rzeczywistości wirtualnej

Analiza wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli, jak również socjoterapeutów i socjoterapeutek, wskazuje, że postrzegają współczesną młodzież jako w dużej mierze zdefiniowaną przez korzystanie z nowych technologii, skazanych na komunikację zapośredniczoną, cyfrowych tubylców (choć żadne z pytań wywiadu bezpośrednio tego nie dotyczyło). W publikacjach naukowych wiele miejsca poświęca się środowisku internetowemu jako integralnej części życia współczesnych młodych ludzi. To pokolenie nazywane jest pokoleniem internetu (*Net generation*<sup>26</sup>), cyfrowymi tubylcami (*digital natives*)<sup>27</sup>, gdyż nie znają codzienności bez technologii cyfrowej<sup>28</sup>, natomiast otaczają ich doro-

---

<sup>24</sup> J. Kitrasiewicz (2007), *Wykład: latencja i adolescencja*. Kraków: Materiały dydaktyczne KCP, za: M. Wilk (2014), *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 176.

<sup>25</sup> Tamże, s. 169–178.

<sup>26</sup> Zob. D. Tapscott (2009), *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: The McGraw-Hill Companies.

<sup>27</sup> Zob. np.: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (2013), *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer, s. 1.

<sup>28</sup> B. Jankowiak (2016), *Cyberprzemoc (cyberbullying) wśród młodzieży jako zachowanie ryzykowne*, w: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 89.



śli to w większości cyfrowi imigranci (*digital immigrants*)<sup>29</sup>, gdyż musieli przystosować się do nowych mediów zaistniałych i rozpowszechnionych dopiero w pewnym momencie ich życia. Jak pisze Jacek Pyżalski, „stwierdzenie, że nowe media pełnią szczególną rolę w życiu młodych ludzi, jest w dzisiejszych czasach truizmem, ale jednocześnie faktem, który wymaga pogłębienia analizy i interpretacji”<sup>30</sup>. Cyberrzeczywistość umożliwia młodym ludziom tworzenie i udostępnianie swoich treści i wyrażanie własnych pomysłów, myśli i doświadczeń na scenie światowej<sup>31</sup> oraz nawiązywanie relacji międzyludzkich, również tych miłosnych<sup>32</sup>, za pośrednictwem internetu. Bycie jednym z członków społeczności *digital natives* umożliwia adolescentom z jednej strony zwracanie się ku światu społecznemu, by w nim odnajdywać siebie, ale też z drugiej strony świat ten współtworzyć – wpływać na jego postać i bieg zdarzeń<sup>33</sup>. Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedzi wychowawców i wychowawczyń wpisujące się w powyższe uwagi:

Ja bym to nazwał kulturą internetu, dzieci internetu. Problem polega na tym, że część z nich rozumie, że trzeba te dane, które tam widzą czy słyszą, czy czytają, zweryfikować; część jakby wchodzi w to bez jakiegokolwiek weryfikacji, przyjmuje na bieżąco to, co się dzieje, i jakby zyskuje taką pseudoprawdę czy nieprawdę, czy przyjmuje kłamstwo za prawdę. (WALDEMAR)

[Internet] to jest ich środowisko, ich świat. (WALDEMAR)

Bardzo dużo czasu spędzają, komunikują się bardzo często, rzadziej między sobą twarzą w twarz, więcej spędzają czasu na portalach społecznościowych, komórkach, Facebooku. Bardzo dużo, sms-y, zdjęcia na Snapchatach, i to w różnych pozach, wygibasach. (WALERIA)

Internet po prostu dla nich to jest ten drugi świat, jest ta druga rzeczywistość. (WERA)

Nauczyciele i nauczycielki mają poczucie, że świat wirtualny uczniów jest dla nich niedostępny. Są imigrantami cyfrowymi, uczą się dopiero adaptować do środowiska, do którego wkroczyli, uczą się nowego dla nich języka<sup>34</sup>. W wypowiedziach jednego z wychowawców pojawiło się poczucie

---

<sup>29</sup> J. Pyżalski (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*. Kraków: Impuls, s. 68.

<sup>30</sup> Tamże, s. 65.

<sup>31</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>32</sup> R. Leppert, K. Kacprzak (2013), *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Kraków: Impuls.

<sup>33</sup> H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (2013), *Świat Digital Natives...*, dz. cyt., s. 182.

<sup>34</sup> A. Iwanicka, N. Walter (2012), *Zagrożenia z Internetu, czyli ciemna strona sieci*, w: A. Matysiak-Błaszczak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym*

niepewności co do własnych możliwości korzystania z nowych technologii oraz możliwości monitorowania działalności internetowej młodzieży:

No właśnie gry komputerowe też, to jest też zupełnie dla nas dorosłych jakby świat trochę zamknięty. Bo my w tym nie uczestniczymy, nie gramy. (WALDEMAR)

Ten internet, w porównaniu z tymi młodymi ludźmi, znamy jakby tylko otoczenie tego, do środka specjalnie nie wchodzimy, a środek to bywa różny. Może mieć strony ciemne, które nie są nam znane. Można powiedzieć, że każda klasa ma swoją taką grupę na Facebooku i właściwie teraz pytanie: „jak do tego podchodzić?”, bo ja na Facebook za dużo nie wchodzę, ale w zasadzie, jako nauczyciel, wychowawca powinienem też się tam zapisać, może mnie tam dopiszą i oglądać, co oni tam mówią. Z drugiej strony blokowałbym im swobodę wypowiedzi, bo w tym momencie mamy rzeczywistość szkolną, domową, podwórkową i czwartą – wirtualną, która jest dla nich najważniejsza. (WALDEMAR)

To jest tak, jakbym wchodził do pokoju jego i bym szperał w biurku jego, a jeszcze pół biedy, jak to jest moje dziecko, ale to jest obce dziecko, ja jestem tylko wychowawcą. Staram się brać udział w wychowaniu, ale oczywiście nie mam takich moralnych nakazów, żeby wchodzić w butach w jego życie prywatne. Jeżeli chodzi o zaproszenia na Facebooku do znajomych, to uczniowie rzeczywiście chętnie zapraszają. Ja mam taką zasadę, że jak zostają absolwentem dopiero. (WALDEMAR)

Wychowawca zwrócił także uwagę na to, w jaki sposób współcześni młodzi ludzie „poznają kulturę” dzięki korzystaniu z gier komputerowych:

Utwory muzyczne czy jakieś filmy, przynajmniej fragmenty albo tytuły, oni poznają za pomocą internetu właśnie, ale na zasadzie, że ten utwór został wykorzystany do jakiejś gry komputerowej, albo nawet nie do gry, tylko do filmu, który pokazuje, jak ktoś gra. Takie filmy, jak ktoś gra i tam jest podkład muzyczny i oni jakby w ten sposób poznają tę kulturę. (WALDEMAR)

Pomimo że młodzi ludzie łatwo wchodzą w interakcje z komunikatami medialnymi, wychowawcy i wychowawczynie nie są przekonani czy potrafią właściwie selekcjonować informacje dostępne w sieci. Poniżej wypowiedzi dwóch wychowawców:

[Pokutuje] mit, że młodzież świetnie w internecie się porusza. Owszem, w pewnych rejonach tak, ale kiedy przychodzi do wyboru czy szukania jakiejś informacji, zderzają się ze ścianą tekstu i nie potrafią wybrać pojedynczych słów, pojedynczych informacji czy wiadomości i jest z tym problem. (WŁADYŚLAW)

---

*i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji.* Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 120–138.

W zasadzie w momencie, kiedy ten internet stał się dostępny, to jest też na zasadzie takich kalek: kopiuje i wkleja, nawet bez czytania tego. Zdarzyło mi się kiedyś, że gazetkę chłopiec zrobił na pierwszy września, chodziło o kampanię wrześniową. Nie wiem, z jakiej strony – on nie był w stanie powiedzieć, z jakiej strony on przekleił i wydrukował, ale musiała to być jakaś strona nazistowska, gdzie były paszkwile na Polskę i on zupełnie tego nie czytał. To też jest taka kultura sms-owa. Z drugiej strony jest tak, że nie wszyscy [tak bezrefleksyjnie traktują informacje z internetu], jest część osób, która czyta książki, się zastanawia, która jakby nie przyjmuje bezrefleksyjnie tego, ale jest część taka, która chłonie to wszystko i nie przefiltrowuje. Jakby rolą szkoły jest to, żeby im zwrócić uwagę na to. (WALDEMAR)

Opisywany przez wychowawcę problem z wyszukiwaniem i selekcjonowaniem treści przez młodzież oraz bezrefleksyjnym kopiowaniem tego, co wyszukali w internecie opisywany jest także w literaturze przedmiotu. Młodzi ludzie nie zawsze potrafią wartościować odnalezione informacje, przyjmują je bezkrytycznie, a traktując internet jako dobro wspólne, czerpią z niego pełnymi garściami, nie przejmując się prawami autorskimi. Ta generacja określana jest mianem pokolenia „kopiuje i wkleja”<sup>35</sup>. Młodzież najczęściej ułatwia sobie pracę, przeklejując gotowe treści – taki proceder powinien wpłynąć na sposób nauczania w szkołach. P. Wallace pisze, że: „Uniwersytety gwałtownie przetwarzają programy nauczania, by uwypuklić znaczenie krytycznego podejścia do informacji, a nie – jak to było wcześniej – na pierwszym miejscu stawiać poszukiwanie materiałów źródłowych wyłącznie przez sieć”<sup>36</sup>.

Zdaniem nauczycielek i nauczycieli cechą charakterystyczną młodego pokolenia jest używany przez nich specyficzny język, który kształtuje się w cyberprzestrzeni oraz wysyłanych wiadomościach tekstowych. Jedną z cech charakterystycznych tego języka, zdaniem respondentów i respondentek, jest skrótowość:

To jest dla mnie wyzwaniem, zderzenie z ich językiem. [...] Ten język to jest ich. Nie można mówić czy jest lepszy, czy gorszy. On jest skrótowy. Ten język pisany [...] przyzwyczailiśmy się do tego, że jest takim wypracowanym naszym, poprawnym, przemyślanym. Dzisiaj tak nie jest, bo w dobie mediów elektronicznych jest skrótowy, wystarczy jakaś emotikonka, jakiś tam „Lol” czy „zw.”, to znaczy „zaraz wracam”, i tak się ze sobą komunikują. I cóż, no świetnie, jeżeli to jest skuteczne, jako polonista proponuję im czasami, że może trochę inaczej, żeby też im język jakoś poszerzyć, ale też żeby nabywali takich kompetencji tylko językowych, ale też komunikacyjnych. (WŁADYSŁAW)

---

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> P. Wallace (2001), *Psychologia Internetu*. Poznań: Rebis, s. 318.

Mają ten swój język taki, też trudny do zrozumienia [...] tak, takie jakieś sformułowania do siebie jak się odnoszą. Też to jest bardzo arogancko i wulgarnie. [...] Jakieś skrótowe myślowe, czy coś takiego. (WALERIA)

Kolejna kwestia związana ze sposobem komunikowania się nastolatków to wulgaryzacja języka:

W telewizji [...] oni słyszą, w internecie to już w ogóle powoduje, że oni nie widzą granicy między wulgarnością: czy to będzie wulgarny język, czy jakieś gesty, czy jakieś insynuacje. [Nie widzą granicy] między wulgarnością a kulturą języka. Na to trzeba zwracać uwagę, ale myślę, że szkoła nie do końca spełnia tę rolę. (WALDEMAR)

Potrafią być wobec siebie tacy wulgarni i aroganccy i nie widzą w tym nic złego. Nie przeszkadza im to, że przecinki to wyrazy na „k” i inne jeszcze. (WALERIA)

Warto zwrócić uwagę, że dostrzegane przez nauczycielki i nauczycieli zmiany dotyczące języka młodych ludzi omawiane są także w literaturze przedmiotu. Paweł Przywara podkreśla znaczenie ikonizacji komunikatów oraz to, że łamane są w nich zasady konstrukcji tekstu, lekceważone zasady konstrukcji językowej, pojawia się wysoki stopień agresywności i używanych przez młodzież wulgaryzmów. „Językopodobne wypowiedzi” cechują się silnym ładunkiem emocjonalnym, nie niosąc za sobą wielu sensownych treści, nie chodzi w nich o wymianę informacji, tylko o pewien spontaniczny przekaz<sup>37</sup>.

W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek ujawnia się także wiele obaw dotyczących korzystania przez młodzież z nowych technologii. Według nauczycieli szczególne zmiany postępują w komunikacji międzyrówieśniczej. Wychowawczynie i wychowawcy uważają, że komunikacja zapośredniczona utrudnia nawiązywanie bezpośrednich relacji oraz może wpłynąć na ograniczenie możliwości nawiązania kontaktu między pokoleniami. Wiele przemysłów na ten temat znalazło się w wypowiedziach jednego z wychowawców:

Na przerwach jest taka tendencja, że każdy z nich siedzi przy telefonie albo jeszcze słuchawki na uszach. Oni są odseparowani od siebie często i zdarza się to coraz częściej. Siedzą obok siebie, a nie razem ze sobą, tylko obok siebie. Kontaktują się, ale przez Facebooka albo inne portale społecznościowe. (WALDEMAR)

Te dzieci czy młodzież, która była 10 lat temu, jest inna niż teraz. Rzeczywiście ten proces rozwoju technologii, to przyspieszenie zmienia ich nastawienie. [...] Trudniej czasami do nich dotrzeć, co nie znaczy, że to nie jest możliwe. (WALDEMAR)

---

<sup>37</sup> Zob. więcej w: P. Przywara (2010), *Współczesne formy autokreacji – blogi publicystyczne, serwisy społecznościowe, czaty*, w: J. Mucha (red.), *Nie tylko Internet*. Kraków: Nomos.

Myślę, że coraz częściej będziemy się spotykać z czymś takim, że część osób nie będzie potrafiła ze sobą rozmawiać, bo woli jakiś tekst na Facebooku czy uśmiezek [umieścić] i to jest tylko coś, w jaki sposób wyrażają swoje emocje. I [...] te emocje najczęściej są negatywne, i to są takie bardzo skrajnie wyrażone. (WALDEMAR)

Jednocześnie zauważył on, że nastolatki dzięki korzystaniu z sieci mogą nawiązywać i nawiązują relacje z innymi osobami w innych miejscach świata:

[W grach] to jest potem cała społeczność. Oni ze sobą rozmawiają, z czego wynikają nawet ciekawe rzeczy. Przy dyskusji w trzeciej klasie na temat uchodźców i tego, jak są u nas te problemy pokazywane, a jak w innych krajach. Jeden uczeń zwrócił uwagę, że w Szwecji inaczej się emigrantów pokazuje, jako takich biednych, i na to mu zwrócili uwagę jego koledzy współgracze, bo on gra w taką grę, że bardzo dużo osób jest ze Szwecji. I to w pewien sposób też rozszerza takie znajomości, horyzonty natomiast, no pewnie nie każdy. Ja mówię, tu są przykłady akurat pozytywne. (WALDEMAR)

Dylematy tego nauczyciela dotyczą także zagrożenia ograniczeniem zainteresowań młodzieży do korzystania z mediów społecznościowych:

A dzisiaj gdzieś tam mamy takie osoby, których zainteresowanie to przejrzeć sobie Facebooka. Ten telefon znowu nam wraca. Oni w zasadzie na lekcjach nie powinni używać. Mamy jakieś obostrzenia prawne, no, ale mimo wszystko zdarza się, że oni... Mówię: „Schowaj telefon!” – to oznacza odłożyć go na ławkę, ale on tu jest. Oni czasami bezwiednie znowu sięgają po niego i to jest takie bardzo silne. Ja nie wiem, czy telefony, Facebook czy inne im te pasje zabijają, bo może wcale nie? (WALDEMAR)

Kolejny problem, który zauważają nauczyciele i nauczycielki w związku z korzystaniem z internetu przez młodzież, to cyberprzemoc (*cyberbullying*), która jest określana jako intencjonalne, wrogie i powtarzalne zachowanie pojedynczych osób lub grup, którego celem jest skrzywdzenie drugiej osoby, większej grupy lub zbiorowości, realizowane za pomocą nowych technologii komunikacji – internetu, telefonów komórkowych oraz innych urządzeń elektronicznych<sup>38</sup>. Cyberprzemoc może przybierać różne formy i jest realizowana za pośrednictwem mediów internetowych, w tym m.in. poczty elektronicznej, czatów i komunikatorów na stronach www lub za pośrednictwem telefonów komórkowych<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> M. Malinowska-Cieślik (2015), *Cyberprzemoc*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 212.

<sup>39</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying...*, dz. cyt., s. 4-5.

Druga sprawa jeszcze taka to jest ta kultura hejtu, oni też jakby nie czują tego, że wypisanie czegoś w internecie albo właśnie wklejenie jakiegoś zdjęcia, że to zostaje, że tego nie da się wymazać, nawet jeżeli to zablokujemy, a to już ktoś tam udostępnił, to jest problem Facebooka czy wszelkich innych portali społecznościowych. Ja myślę, że to jest w tym momencie takie zagrożenie większe niż takie, że oni (choć to oczywiście też), mogą jakieś znajomości z różnymi ludźmi, z którymi nie widzieli się nigdy na oczy [zawierać], to jest bardziej masowe. Nie czują, że to jest hejt, nie czują, że to jest coś obraźliwego, że to jest groźba karalna, [...] i nie widzą też problemu, że ktoś się może poczuć obrażony. [...] Jak się rozmawia z tym uczniem, to właściwie on nie miał tego na myśli, on sobie tak rzucił. (WALDEMAR)

Tam dzieją się przeróżne rzeczy – i dobre, i złe. Do tego stopnia, że w drugiej klasie mieliśmy sytuację związaną z cyberprzemocą i musieliśmy interweniować, ja wychowawczo przede wszystkim i rodzice. Natomiast klasa bardzo szybko sama się spacyfikowała, to znaczy tam problem dotyczył dwóch uczennic. Generalnie chodziło o jeden z portali społecznościowych i tam niezbyt odpowiednie komentarze były pod kątem tych dwóch dziewcząt. One nie odpowiadały na te komentarze w ogóle, natomiast zwróciły się do mnie z informacją i po pomoc. To mógł być wstęp do cyberprzemocy, ale tak szybko wyszło, że mogliśmy zainterweniować. Dwie dziewczyny kontra reszta klasy, chociaż chłopcy bezpośrednio w tym nie uczestniczyli, to bardziej były dziewczynki na dziewczynki. Natomiast oni momentalnie wykasowali całą grupę z tego portalu, usunęli wszystko, założyli sobie coś zupełnie na nowo i z tego, co wiem, tam są tylko takie osoby, które chcą się z nimi trzymać, a pozostali po prostu nie, bo wcześniej to była grupa ogólnoklasowa. (WERA)

Rzeczywiście zdarzały się takie problemy, że zrobił zdjęcie chłopak dziewczynie, która akurat zamiatała, bo coś tam rozsypała i zamiatała na tym korytarzu, i napisała: „to jest twoja praca”. No i zrobił się szum z tego, ale ją to bardzo dotknęło i nie dziwię się. Niby w szkole sytuacja była, ale sytuacja przeniosła się poza szkołę i znowu odkryli ją rodzice. I się zdarzało, że rodzice udostępniali właśnie, jaka ta dyskusja się toczyła. (WALDEMAR)

Anja Schultze-Krumbholz i Herbert Scheithauera jako jedną z cech charakterystycznych cyberprzemocy uznali m.in. brak czasowych, przestrzennych i ilościowych limitów dotyczących potencjalnej i niewidzialnej publiczności<sup>40</sup>. Do tej kwestii odniósł się też jeden z nauczycieli:

Tylko niestety są włączane inne osoby i to też zaczyna być zupełnie inaczej rozumiane i tworzą się grupy. Jedna jest za tą osobą, druga jest za tą. I ten język się coraz bardziej zaostrza. Dołączają się następne i to jest oczywiście konflikt. Oczy-

---

<sup>40</sup> A. Schultze-Krumbholz, H. Scheithauera (2015), *Cyberbullying*, w: T. P. Gullotta (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 415–416.

wiecie zdarzały się kłótnie i zdarzają, często one oczyszczają atmosferę. Wyzywają się ludzie od różnych rzeczy, ale potem następują jakby po dniu, może więcej, pogodzenia. A tutaj to się zaostrza, bo dołączają inni. (WALDEMAR)

Ten sam nauczyciel podaje także przykłady konfliktów pojawiających się w internecie i ich wpływu na sytuację w szkole. Zdaniem Sheryl A. Hemphill, Michelle Tollit, Anety Kotevski i Ariane Florent *cyberbullying* staje się istotnym wyzwaniem dla szkół, m.in. dlatego, że ten rodzaj przemocy wobec uczniów może mieć miejsce poza szkołą, jednakże konsekwencje mogą już dotyczyć funkcjonowania w środowisku szkolnym<sup>41</sup>:

Dziewczyny, które wcale nie są grzeczne, one sprawiają kłopoty, spóźniły się na lekcje. I okazało się, że [ta] grupa dziewczyn była na przerwie w kółku i one wyjaśniły konflikt, który powstał właśnie w obrębie wirtualnym, ale wyjaśniały go. Więc można powiedzieć, że niezbyt dobry czas i niezbyt dobre miejsce sobie wybrały, ale jest w nich taki element takiego bezpiecznika, czegoś co jednak mówi, że wirtualnie nie dogadamy się zawsze. Jednak trzeba ze sobą porozmawiać w cztery oczy czy patrzeć na siebie i rozmawiać. (WALDEMAR)

W wypowiedziach socjoterapeutów i socjoterapeutek kwestie związane z nowymi technologiami oraz rzeczywistością wirtualną jako czymś, co definiuje współczesną młodzież, również zajęły niezwykle ważne miejsce. Według socjoterapeutów istnieje wiele zagrożeń wynikających z korzystania przez młodzież z nowych technologii:

Jedyny świat, który uznają, to jest świat wirtualny, w którym świetnie się odnajdują, a potem zatracają granice i gdzieś tam przenoszą wirtualny świat na realny. (STANISŁAWA)

Wszystko idzie w bardzo złym kierunku, mam wrażenie, bo tylko tablety, komórki [młodzież interesują]. (SEBASTIAN)

Jeden z socjoterapeutów przedstawił swoje obawy w kwestii wpływu świata wirtualnego na kształtowanie się postaw młodych, nazywając ich przyszłymi „tabletowymi rodzicami”:

Ta młodzież jest postrzegana też jako tabletowi rodzice, którzy żeby mieć święty spokój: „masz telefon, masz komputer i zajmij się swoim życiem!” (SEBASTIAN)

Tak jak nauczyciele i nauczycielki dostrzegają wpływ rzeczywistości wirtualnej na komunikację rówieśniczą, która może ze względu na jej często

---

<sup>41</sup> Zob. S. A. Hemphill, M. Tollit, A. Kotevski, A. Florent (2015), *Bullying in Schools: Rates, Correlates and Impact on Mental Health*, w: J. Lindert, I. Levav (red.), *Violence and Mental Health. Its Manifold Faces*. New York: Springer Science + Business Media Dordrecht, s. 185–207.

wirtualny wymiar utrudniać wchodzenie w relacje rówieśnicze, tak socjoterapeuci również poruszają te dwie kwestie, ale zdecydowanie silniej, kładąc nacisk na problemy z wchodzeniem w relacje. Ta kwestia była najczęściej przez nich poruszana i zajmowała koronne miejsce w ich wypowiedziach na temat relacji nastolatków – nowe technologie i jej znaczenia dla życia młodzieży:

Żartujemy sobie tam z koleżanką [...] „wiesz, jeszcze trochę, to staniemy przy sobie i będziemy sms-ować do siebie, żeby ze sobą pogadać”, bo tak mniej więcej to widać w szkole: przychodzą, trzymają swoje komórki i jest cały czas praca, nie tak jak teraz w oko w oko, tylko komórka w komórkę i ta informacja musi przechodzić przez elektronikę. (STEFAN)

Wybieranie przez młodzież kontaktu zapośredniczonego przez media ma zdaniem socjoterapeutów i socjoterapeutek wpływ na relacje międzyrówieśnicze. Młodzi ludzie z jednej strony mogą uznawać za ważne (nawet miłosne) relacje istniejące tylko w świecie wirtualnym, a z drugiej strony relacje z realnym rówieśnikiem, z którym na co dzień spędzają czas, uznawać za nieistotne. Komunikowanie w cyberprzestrzeni daje możliwość uczestniczenia w życiu społecznym, bez jego fizycznego aspektu – stając się w istocie jego substytutem<sup>42</sup>:

To jest taka moja obserwacja z ostatniego czasu, że te racje są takie płytsze albo w ogóle ich nie ma, są wirtualne. Na pewno pojawienie się portali, całego internetu, tych Facebooków i Instagramów, to ma na pewno duży wpływ. Kiedyś się jechało na kolonie i tam się poznawało kogoś i się wysyłało list czy się dostawało kartki na święta. Natomiast jest tak, że oni nie muszą nigdzie wyjechać, nie muszą nic robić. Poznają kogoś z Warszawy, z Francji, Belgii, skądkolwiek. Nie widzą się na oczy. Często mówią: to jest mój chłopak, moja dziewczyna. (SYLWIA)

Refleksje socjoterapeutów i socjoterapeutek korespondują z opisywanymi w literaturze różnicami między poszczególnymi grupami wiekowymi w korzystaniu z internetu. Dla jego starszych użytkowników punktem odniesienia jest zawsze świat realny – internet ma tylko pomóc w jego sprawniejszym funkcjonowaniu<sup>43</sup>. Zupełnie inaczej jawi się internet młodemu pokoleniu – jest dla nich głównym źródłem zaspokajania potrzeb społecznych i emocjonalnych: „komunikowanie się z innymi poprzez narzędzia internetowe jest często celem, a nie środkiem do celu”<sup>44</sup>. Dla młodych ludzi świat wirtualny

---

<sup>42</sup> A. Jaszczak (2009), *Poczucie uzależnienia od Internetu a poczucie kontroli u adolescentów*, w: B. Szmigielska (red.), *Psychologiczne konteksty Internetu*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 231.

<sup>43</sup> A. Iwanicka, N. Walter (2012), *Zagrożenia z Internetu...*, dz. cyt., s. 120–138.

<sup>44</sup> A. Nowak, K. Krejtz (2006), *Internet z perspektywy nauk społecznych*, w: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 7.



stanowi najprostszą alternatywę dla poradzenia sobie z brakiem kontaktu czy aktywności w świecie rzeczywistym. Jednocześnie młody człowiek zyskuje potrzebę kontroli, której brak może odczuwać w realnym życiu bardziej dotkliwie niż człowiek dorosły, ze względu na kryzys rozwojowy okresu adolescencji<sup>45</sup>.

Dla mnie zagrożeniem jest ta dostępność tych mediów komputerowych, społecznościowych, komórkowych i tak dalej. Dzieci, które nie mają takiego treningu społecznego, dostępność do tych wszystkich mediów jeszcze bardziej eliminuje je ze społeczeństwa rówieśniczego, są naprawdę pozbawione umiejętności. [...] Dwa lata temu miałam taką grupę, gdzie chłopcy przychodzący na zajęcia tak chwilę czekając na korytarzu, nie podejmowali ze sobą rozmowy, tylko siedzieli w komórkach i potrafili się do siebie przez dwadzieścia minut nie odzywać. Dopiero jak my wchodzimy na zajęcia i ich zapraszamy, to oni dopiero budzili się i czuli, że są zobowiązani do jakiegoś kontaktu, bo my dorośli trochę ich zobowiązujemy do tego, że nie ma w tej chwili komórki. Oni w ogóle się do siebie nie odzywają, siedzą krzesło w krzesło i każdy gra na swojej grze. Mogą mieć żywego człowieka obok siebie, którego się widuje co tydzień na zajęciach – nie jest obcy – i się do niego nie odzywać. (SELMA)

Ogromna niedojrzałość społeczna, brak komunikacji, brak zupełny empatii, i sądzę, że komputer zrobił bardzo dużo złego. Nie potrafią zrozumieć, że sposób ich zachowania i funkcjonowania ma bardzo często wpływ na inne osoby, które są krzywdzone przez nich. Oni po prostu tego nie czują. Stają się zimni, wyrachowani, dążą do zaspokojenia własnych celów. (SŁAWA)

Dzieci w ogóle się nie śmieją. Wszyscy biorą telefony i siedzą, nawet nie przeszkadza im, że światła nie zapalę na korytarzu jak jest ciemniej, bo jest zachmurzone niebo, bo w telefonach im się jeszcze lepiej widzi. (SELENA)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki kładą nacisk w swoich wypowiedziach na wpływ świata nowoczesnych technologii na możliwości młodzieży w obszarze wchodzenia w relacje z prowadzącymi grupy. Poniżej dwie wypowiedzi jednej z socjoterapeutek obrazujące tę trudność:

Dużym problemem są telefony, tablety, komputery. Dla nich to jest alternatywa tego, żeby jakoś ten czas spędzać inaczej. Dla nich to jest teraz wartość większa niż kontakt z takim życzliwym dorosłym. Mam wrażenie, że relacje między nimi – rówieśnikami – są teraz takie słabsze. Oni mają mniejszą więź niż to było osiem lat temu. To nie jest trudność, bo pracujemy też nad tym, żeby to się zmieniło, żeby ta relacja z nami i pomiędzy nimi była oparta na więzi. (SARA)

---

<sup>45</sup> A. Jaszczak (2009), *Poczucie uzależnienia...*, dz. cyt., s. 232.

Mam wrażenie, że tych nowinek technologicznych jest tak dużo, że to ich łączy, że właściwie oni nie potrzebują wychodzić z domu, żeby nawiązać jakąś relację, ale ona jest wirtualna, nie jest bliska. Dla mnie jako terapeuty ważny jest kontakt wzrokowy, bliskość cielesna, jakby czas spędzony z nimi, taki w rzeczywistości, natomiast mam wrażenie, że młodzieży aktualną cechą wspólną jest to, że oni na to stawiają, nie mają takiej silnej potrzeby przebywania z drugim człowiekiem w realu. Nad tym też pracujemy. Zauważam też na grupach to, że trudno jest im wytrwać w takim kontakcie w skupieniu przez np. dwie godziny bez użycia telefonu. (SARA)

Jedna z socjoterapeutek wskazała, że dostrzega w umiejętnościach młodzieży w obszarze korzystania z nowych technologii zasób, choć jednocześnie nie jest pewna, czy młodzież powinna go rozwijać:

Uczę się od nich, że świat gier komputerowych – co by o tym nie powiedzieć, że uzależnia – to jest też jakąś perspektywą tego świata, że mnóstwo dorosłych mężczyzn pracuje przy komputerze i zarabiają na tym pieniądze i nie tylko są projektantami gier komputerowych, ale również projektują sprzęty medyczne itd. Teraz mam taką rozbieżność między tym czy to chłopcom szkodzi, czy to ich rozwija. Widzę, że jest to dla niektórych cały świat, szczególnie dla tych, którzy mają kłopoty społeczne, a w większości to wiemy, że świat komputerowców to nie są ludzie społecznie się spełniający, to są introwertycy, ale oni są nam też w społeczeństwie potrzebni, więc jest dylemat, czy iść za tymi zasobami, w jaki sposób je rozszerzać czy nie. (SELMA)

Myślę, że bardzo inteligentne dzieciaki świetnie sobie radzą, radzą sobie lepiej niż nasze pokolenie. Wcale nie są bóg wie, jakimi geniuszami, [...] są doskonali w komórkach, w przesyłaniu danych, w mnożeniu ich, przetwarzaniu. (SELMA)

Niektórzy socjoterapeuci i socjoterapeutki, tak samo jak wychowawcy i wychowawczynie, dostrzegają kwestię sposobu komunikowania gimnazjalistów jako coś, co ich charakteryzuje. Jeden z socjoterapeutów zwrócił szczególną uwagę na to, że nastolatki posługują się językiem w sposób agresywny, i wiązał to z komunikacją w internecie:

Oczywiście, a to się łączy z brakiem hamulców dotyczących słownictwa, bo jak patrzę komuś w oko, to nie powiem mu: „ty głąbie”, tylko powiem troszeczkę delikatniej. W sieci są ostrzejsi, ponieważ nie ma tam żadnej kontroli. Zanim ktoś sprawdzi, kto to wysłał, kto jest autorem, to już połowa najbliższych znajomych wie, że taki ostry tekst poszedł. (STEFAN)

W wypowiedzi jednej z socjoterapeutek pojawia się także kwestia przeniesienia tego, co dzieje się w komunikacji wirtualnej do środowiska szkolnego:

Bo cała komunikacja opiera się o portale społecznościowe, czyli to, co się dzieje tu, to jest zaraz przeniesione tam i cała szkoła wie, co się dzieje. Wracają do szkoły i sytuacja się rozkręca i wszyscy z wszystkimi się kłócą i wszyscy wszystkich ośmieszają, i jest to ulubione zajęcie gimnazjalistów. To widzę, że nie tylko tu, ale też w innych szkołach. (SŁAWA)

W rozmowach z socjoterapeutami i socjoterapeutkami pojawiła się także kwestia cyberprzemocy:

Przykład, jak można bardzo mocno zranić poprzez internet. Chłopiec, pierwsza klasa gimnazjum, szkoła sportowa, inteligentny, fajny ma w swojej komórce – nie wiem po co, on sam też nie wie – swoje zdjęcia na golasa. Kolega prosi, żeby pożyczył mu komórkę, bo on swojej nie ma, bo mu bateria padła, a musi wysłać szybko sms-a. [...] Ok, dostaje tę komórkę, ale w ramach wysłania tego sms-a przegląda koleździe całą komórkę i jak znajduje, to natychmiast puszcza do internetu jego gołe zdjęcie. Cała klasa ma, jak oni to mówią, polewkę. Chłopak przez tydzień nie przychodzi do szkoły, jest zdruzgotany. Nie ma tutaj myślenia, że mogą kogoś skrzywdzić. Jest potrzeba pokazania jakiegoś newsa. (STEFAN)

Sądzą, że grasując po internecie, korzystając z niego, są anonimowi, i też o tym mówimy, że to niestety nie jest tak – że za to, co nabroimy, to musimy odpowiedzieć. (STANISŁAWA)

Niektórzy socjoterapeuci i socjoterapeutki w odniesieniu do młodzieży, z którą pracują, używali pojęcia uzależnienia od internetu. Jedna z socjoterapeutek opisała reakcje młodych ludzi na „odstawienie” od możliwości korzystania z sieci:

Tak i naprawdę nie potrafią żyć. Potrafią wpadać w takie szaty, stany agresji, jak przy uzależnieniu. Jak w fazie odstawiennej ludzie się zachowują, tak się zachowują nastolatki, i to jest niebezpieczne, bo można powiedzieć, że proces uzależnienia jest bardzo trudny i ona jest behawioralna, czyli związana z odcięciem, ale żeby dziecko mogło to odcięcie unieść, to musi tu w środku być silne, a w kryzysie tożsamości w ogóle nie jest się silnym; to się dopiero tworzy, więc takie uzależnienie w okresie dorastania jest bardzo niebezpieczne. (SELMA)

Zarówno nauczycielki i nauczyciele, jak i socjoterapeutki oraz socjoterapeuci dostrzegali silny wpływ nowych technologii na kształtowanie się tożsamości oraz wchodzenie w relacje międzyludzkie współczesnej młodzieży. Zdaniem respondentów rzeczywistość wirtualna jest dla adolescentek i adolescentów naturalnym środowiskiem funkcjonowania. W prezentowanych opiniach pojawiło się wiele obaw dotyczących wpływu cyberzeczywistości na nastolatków oraz możliwości dorosłych właściwego reagowania na trudności młodych.

### 5.3. Refleksje o nastolatkach w oczach innych

W wypowiedziach wychowawczyń i wychowawców oraz socjoterapeutek i socjoterapeutów wyraźnie zaznaczyła się kwestia negatywnego stereotypu dotyczącego młodzieży. Problem niesprawiedliwego postrzegania nastolatków pojawia się współcześnie także w opracowaniach naukowych. Zaczęto bowiem zauważać, że począwszy od opisu młodzieży zastosowanego przez Stanleya Halla jako ofiar szalejących hormonów, przyjęto charakterystykę tego okresu rozwoju jako etapu „burzy i naporu”, a samych młodych ludzi jako sprawiających problemy, zbuntowanych i aspołecznych – pomimo że współczesne badania psychologiczne wskazują, że większość młodzieży radzi sobie dobrze ze zmianami, których doświadcza w okresie dojrzewania<sup>46</sup> i nie dostarcza dowodów nieprzystosowania społecznego. Chociaż wszechobecność przekonań o młodzieży może sugerować, że jest bardzo prawdopodobne, że młodzi ludzie są spostrzegani stereotypowo, istnieje nadal niewiele badań dotyczących tego obszaru. Mimo że do „wielkiej trójki” cech, które prowadzą do stereotypowej kategoryzacji osoby, zalicza się: wiek, rasę i płeć, to do tej pory badania nad uprzedzeniami ze względu na wiek (*ageizm*) koncentrowały się na postawach wobec osób starszych<sup>47</sup>. Dopiero od niedawna wspólną charakterystykę młodzieży jako zbuntowanej, ryzykownej i gniewnej zidentyfikowano jako stereotyp, uznawany przez uczniów, nauczycieli i rodziców<sup>48</sup>. Współcześnie istnieją wyniki badań dowodzące, że ludzie po prostu nie są zaangażowani w percepcję zachowania młodzieży, a w ocenie kierują się stereotypem<sup>49</sup>. Z wypowiedzi respondentek i respondentów tego badania wynika wyraźnie, że ów stereotyp jest powszechny w społeczeństwie:

Gdzieś jest tak zakodowane, że ta młodzież jest niegrzeczna, że jest takim zagrożeniem, przyjdzie i uderzy, ukradnie, jakieś takie krzywdzące bardzo. [...] Bardzo często jest takie krzywdzące [sposobowanie], przez pryzmat małej grupki patrzy się na całą młodzież. Tu bym tak troszeczkę delikatnie na to patrzyła, bo duża część młodzieży jest kulturalna, więc nie można też tutaj tak generalizować. (WIOLETTA)

---

<sup>46</sup> T. Urdań, F. Pajares (2004), *Foreword*, w: T. Urdań, F. Pajares (red.), *Educating Adolescents: Challenges and Strategies*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.

<sup>47</sup> E. F. Gross, C. D. Hardin (2007), *Implicit and Explicit Stereotyping of Adolescents*. „Social Justice Research”, vol. 20, nr 2.

<sup>48</sup> C. M. Buchanan, J. S. Eccles, C. Flanagan, C. Midgley, H. Feldlaufer, R. D. Harold (1990), *Parents and Teachers Beliefs about Adolescents: Effects of Sex and Experience*. „Journal of Youth and Adolescence”, 19, s. 363–394; C. M. Buchanan, G. N. Holmbeck (1998), *Measuring Beliefs about Adolescent Personality and Behavior*. „Journal of Youth and Adolescence”, 27, s. 607–627.

<sup>49</sup> E. F. Gross, C. D. Hardin (2007), *Implicit and Explicit Stereotyping...*, dz. cyt.

Większość nauczycieli, nawet tu u mnie w szkole, postrzega ich jako wrogów, jako kogoś, kogo trzeba ustawić, jako kogoś, kogo trzeba zamknąć w ramy i nie jest to dobre, bo współczesna młodzież nie chce być tak prowadzona i buntuje się przeciwko temu. (WIKTORIA)

Młodzież jest tak oceniana jako nieodpowiedzialna, [...] ale okazuje się, że w momentach krytycznych oni są [...] odpowiedzialni i współpracujący. [...] Myślę, że to są stereotypy [...], które ciążą. Jest taka część społeczeństwa, która psy wiesz na gimnazjalistach i ogólnie twierdzi, że ta młodzież, z nich nie wychodzą ludzie tylko potwory, coś straszego. Myślę, że to się czkawką odbija, ileś lat temu było, że założono kubek nauczycielowi na głowie, i to się cały czas powiela. Zazwyczaj tak jest ze stereotypami, że to się wypowiadają osoby, które w ogóle nie miały z gimnazjalistami kontaktu. (WALDEMAR)

Ja cały czas słyszę: „Ojej, w gimnazjum to ty masz straszenie”. „Ojej, w gimnazjum to ta młodzież taka trudna”. Obraz tej młodzieży nie jest zbyt korzystny. Nie wiem, czy to jest obraz tej młodzieży z relacji, czy to jest stereotyp. [...] Ja tak na to nie patrzę, bo ja pracuję z tą młodzieżą i wiem, że ta młodzież jest bardzo fajna, a to, że ona jest głośna, to jak my się zbierzemy w grupę ludzi dorosłych, to też jest głośno. [...] Ta młodzież jest taka, jaka powinna być [...] natomiast dorośli przekazują im coś innego. Dorośli mają zawsze takie same oczekiwania, że młodzież ma być: grzeczna, ustępować miejsca zawsze, chociaż nie wiem, czy to by spełniło ich oczekiwania. (WIEŚLAWA)

Spółczesność oczekuje od młodzieży, żeby zawsze byli kulturalni, grzeczni, a jednocześnie – co napędzają media – wszyscy wychodzą z założenia, że wszyscy gimnazjaliści ćpają, piją i hulają, co nie jest prawdą. (WIEŚLAWA)

Wychowawczynie i wychowawcy w swoich wypowiedziach odnoszą się także do sytuacji, w której stereotyp się nie sprawdza – kiedy członkowie społeczeństwa oczekują problemów w zachowaniu młodzieży, a one się nie pojawiają:

Poza szkołą – myślę – że nasza młodzież bardzo ładnie się zachowuje. [...] Jak wyjeżdżam na wycieczki, czy chociażby idziemy do kina czy do teatru, to osoby, które się stykają [z naszą młodzieżą], np. mieszkamy w jakimś hostelu czy w jakimś wynajętym budynku prywatnym, zwiedzamy z przewodnikiem, to pytają nas, co to jest za młodzież, skąd przyjechała, bo nie mieli do tej pory styczności z tego typu dziećmi. (WALENTYNA)

Oni mają dużą świadomość tego, że oni mogą pewne granice przekroczyć, więc tego nie robią. Kiedy jedziemy z nimi na jakiegokolwiek wycieczki, to oni się naprawdę zachowują wzorowo. Tyle komplementów, które w tym roku ja zebrałam po wycieczce do Trójmiasta, [...] bo po prostu zawsze grzecznie, kulturalnie, żadnych burd, wyskoków. Komplementy były od opiekunów, właścicieli pensjonatu, kierowców, pilotów, od wszystkich. Oni byli zaskoczeni całkowicie tą grupą, jakby obraz gimnazjalistów nie pasował im zupełnie do mojej klasy, stereotypy gimnazjalistów nie sprawdzały się tutaj całkowicie. (WERA)

Czego – w opiniach nauczycielek i nauczycieli – społeczeństwo oczekuje od młodzieży? Z wypowiedzi respondentów wynika wyraźnie, że uległości, grzeczności, porządkowania:

Społeczeństwo oczekuje kultury, że młodzież ma być kulturalna, że ma ustępować miejsca w autobusach i tak dalej. (WIOLETTA)

Społeczeństwo oczekuje od nich, żeby byli po prostu super grzeczni, nienagannie się zachowywali. Banalny przykład: jedziemy w tramwaju albo w autobusie do kina czy do teatru. Dziewczyny się oczywiście chichrają, bo coś zobaczyły w telefonie, to innym osobom to przeszkadza i zwracają od razu uwagę. Nawet nie ma tam brzydkich słów ani nic. Czasami staramy się wytłumaczyć, że przecież nic takiego złego nie robią, że po prostu śmieją się albo wymieniają między sobą informacjami. Bez żadnych przekleństw czy coś takiego. Owszem, gdyby to były wulgaryzmy, to jak najbardziej, to jest nieodpowiednie. [...] Ci dużo doroślejsi zapominają, że też kiedyś byli młodymi ludźmi i w taki sam sposób reagowali. (WALERIA)

W jednej z wypowiedzi wychowawczynie wskazała, jak taki stereotypowy sposób spostrzegania młodych ludzi oraz traktowania ich jak osób „gorszych” od dorosłych wpływa na zachowanie młodzieży, która buntuje się przeciwko temu. W cytowanej poniżej wypowiedzi mamy przykład „samospełniającego się proroctwa”<sup>50</sup>, kiedy oczekiwania dorosłych kreują rzeczywistość, wpływając na zachowanie młodych:

Myślę, że dorośli, społeczeństwo nie traktują ich jak – nie wiem – równych sobie ludzi, jak partnerów. Cały czas jest chyba jeszcze takie oczekiwanie, że jak ktoś jest ode mnie młodszy czy jest jeszcze młody, ma naście lat, to znaczy, że to nie jest ktoś, kogo ja traktuję poważnie: mogę kazać coś zrobić czy rozmawiać w taki sposób hierarchiczny, że ja jestem ważniejszy i mogę powiedzieć ci, co ty musisz. I to w nich natychmiast powoduje, że ich postawa z takiej, którą oni właściwie znają i mają – są normalnymi ludźmi – zmieniają na taką buńczuczną, że to ja ci pokażę, że musisz potraktować mnie poważnie. Mam wrażenie, że właśnie tutaj się rozmijamy, bo jak się podchodzi do nich po ludzku, to oni są właściwie totalnie normalni i fajni, i się śmieją tam gdzie trzeba, i poczucie humoru, i też się starają pomagać. [...] W gruncie rzeczy oczekiwania społeczeństwa są takie, [...] XX-wieczne: że oni będą trzymać, że tak powiem, głębę na kłódkę i będą robić, co im się każe. A to już na pewno nie są te czasy. Natomiast oni chcą jak najbardziej w tym życiu uczestniczyć, ale oczekują, że też da im się szansę. (WANDA)

---

<sup>50</sup> Np. E. Aronson, Y. D. Wilson, R. M. Akert (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 415; D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. B. Cialdini (2006), *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Gdańsk: GWP, s. 131; D. G. Myers (2003), *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 140.

Wypowiedź jednej z wychowawczyń koresponduje z hipotezą odwróconej luki generacyjnej Wima Meeusa (*the hypothesis of a reversed generation gap*), zgodnie z którą dorośli mają negatywną opinię o następnym pokoleniu, podczas gdy młodzież ma bardziej pozytywny wizerunek dorosłych<sup>51</sup>:

Młodzież pod tym względem jest bardzo fajna, bo nie widzi, że dorośli na nich nagabują. [...] oni nas bardziej rozumieją niż my ich. [...] Młodzież bardziej jest dla nas tolerancyjna niż my dla młodzieży. (WIESŁAWA)

W wypowiedziach innej wychowawczynie pojawia się poczucie bezsilności młodzieży wobec siły negatywnego stereotypu, z którego zdają sobie sprawę:

To jest troszkę tak, że mała grupka, która robi wiele złego, rzutuje na całą resztę i zła opinia przyłgnęła. Ja mam to szczęście, że udaje mi się pracować z ludźmi, młodymi ludźmi, którzy przeczą tym zasadom. Nawet jeżeli popełniają jakieś błędy, to ja zawsze staram się zrozumieć, dlaczego oni to zrobili, i jeżeli to są poważne błędy, które im szkodzą, to z nimi wejść w relację, żeby spowodować tak, że nie będzie więcej prowokowało takich sytuacji [...] uważam, że gimnazjaliści są niesłusznie traktowani, natomiast oni też przez pryzmat tych stereotypów nie mają siły z tym walczyć. Jak ja moim tylko rzucalam hasło „serial szkoła”. I mówię: chcecie, żebyście byli postrzegani jak w tym serialu? To się rozwiązał w ogóle worek z tym, jak oni często doświadczają właśnie tych negatywów myślenia stereotypowego. A jest ono bardzo negatywne, że wszyscy uważają, że oni nie mają wartości, nie mają celu, że oni by tylko w internecie siedzieli. Generalnie wszystko co złe, jeżeli gdzieś jakaś rozróżba, to na pewno gimnazjaliści, problemy wychowawcze to gimnazjaliści. (WERA)

Oni byli trochę bezsilni i nie podejmowali polemiki w sensie, jak my mamy ich postrzegać, bo oni wiedzą, że my ich tak nie postrzegamy, więc generalnie, rozmowa z nami skupiała się raczej na tym: „ja wiem, że tak jest, ale musimy zrobić wszystko, żeby inni przestali tak o was myśleć”. Oni by chcieli, żeby postrzegać ich jako ludzi bardziej dojrzałych, nie dzieciaki, ludzi, którzy mają swoje poglądy, którzy mają jakiś pomysł na siebie, mają jakieś cele. Nawet jeżeli popełniają jakieś błędy, to oni chcą ponosić konsekwencje tych błędów. [...] Ja mam chyba dwadzieścioro siedmioro wyjątkowych dzieciaków, oni przeczą takim stereotypom. (WERA)

Także w wypowiedziach socjoterapeutek i socjoterapeutów pojawia się stereotyp zbuntowanej, agresywnej młodzieży. W wypowiedziach prowadzących grupy ten stereotyp jest jednak bardziej negatywny, a nawet podają

---

<sup>51</sup> Meeus, 1994, za: S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag, s. 20.

oni przykłady uprzedzeń wobec młodzieży oraz ich dyskryminacji. Cytowana poniżej socjoterapeutka wiąże „trudne” zachowania młodych z brakiem zaspokojenia ich potrzeb przez dorosłych:

Ciągle się słyszy, że ta młodzież nasza jest taka zła, taka agresywna, a niekoniecznie tak jest. Ja się akurat z tym nie zgadzam, niektóre zachowania mogą nam nie pasować, bo to jest różnica pokoleń, ale te zachowania wypływają z czegoś i bardzo często z braku zainteresowania, z braku zaspokojenia potrzeb, potrzeb też takich związanych z wiedzą, bo jak coś jest zakazane, to dążą do uzyskania tej wiedzy, obojętnie jak i w jaki sposób, i od kogo. Bardzo często na grupach socjoterapeutycznych mówią, że oni czytali w internecie, gdzieś tam się wymienili na Facebooku jakąś tam informacją i rzadko kiedy się spotyka taką wypowiedź: usiadłem z rodzicami i porozmawiałem o tym, czy ze starszą siostrą, czy starszym bratem. Nie, gdzieś tam jakby to zupełnie nie istniało, a te swoje zachowania w społeczeństwie pokazują w sposób agresywny, nierespektowany przez społeczeństwo. (SANDRA)

[Ludzie postrzegają młodych, z którymi pracuję] jako bandytów, złodziei, leni patentowych, jako młodocianych przestępców, jako gości, których trzeba byłoby rozstrzelać, pozamykać, od razu wsadzić do więzienia, albo ewentualnie drugi biegun tych, którzy są wycofani, zapędzić do jakiejś roboty, spowodować, żeby wreszcie ktoś nimi wstrząsnął. (SYLWESTER)

Trzy socjoterapeutki uznały, że oczekiwania społeczne wobec młodych są takie, żeby byli grzeczni, pokorni, ulegli. Jednakże osoby dorosłe nie wykazują się próbą zrozumienia młodzieży:

Każdy ma być pokorny i siedzieć cicho i wykonywać zadania. (SELENA)

Czego społeczeństwo od nich oczekuje? Przychodzi mi tylko takie kolokwialne stwierdzenie: żeby byli grzeczni. Ja oczekuję tego, żeby byli szczęśliwi, ale co społeczeństwo oczekuje, to nie wiem. (SONIA)

Myślę, że chciałoby się, żeby to były takie grzeczne, poukładane dzieci, które nigdy nie sprawiają problemów, a to jest niemożliwe, bo każdy wiek rządzi się swoimi prawami. Bardzo często te osoby już zapomniały, jak to było, kiedy oni byli młodzi. Często w rozmowach z rodzicami tych uczestników grup zadają takie pytanie, przynajmniej ja je bardzo często zadaję: „Jak to było w pani okresie adolescencji?” Potem się okazuje, że właściwie było bardzo podobnie, a właściwie tak samo. Jedynym czynnikiem, który dochodzi współcześnie, to internet, bo jednak duży wpływ na to wszystko ma, na te zachowania młodych ludzi, ale to się bardzo często pokrywa: „Ja też się buntowałem, mi też zdarzyło się przeklinać”. (SANDRA)

Jeden z socjoterapeutów mówi wyraźnie o stygmatyzacji młodzieży, o pozbawieniu znaczenia ich zachowań przez rodziców:



Jest niezrozumienie dla tego wieku i dla tych ludzi, i to też się pojawia, jak się prowadzi grupy psychoedukacyjne dla rodziców, jakby trudno jest zrozumieć własnego nastolatka, jego trudności i dylematy. Może taka stygmatyzacja zachowań, pozbawienie znaczenia tych zachowań, taka stygmatyzacja, że ktoś jest złośliwy, buńczuczny, że ktoś jest podejmujący jakieś ryzykowne zachowania bez jakiegos zrozumienia. (SŁAWOMIR)

Ten sam socjoterapeuta odnosi się także do konsekwencji przyjęcia przez młodzież tak oczekiwanej przez społeczeństwo postawy bierności, która w skrajnym przypadku prowadzi do niemożności realizacji zadań rozwojowych, do zahamowania rozwoju:

Mam takie wrażenie, że w tych grupach, w których pracuję, jest coraz częściej takie oczekiwanie – co jest takim zjawiskiem smutnym – że takiej chęci pozostania przy rodzicach, takiej bierności trochę i takiej apatii i przyzwyczajenia z jednej strony, narzekania ze strony nastolatków, że chcieliby podejmować własne inicjatywy i odpowiedzialność za siebie, i z drugiej strony taka chęć – i to jest taka trudność terapeutyczna – chęć pozostania w takim bezpiecznym rodzinnym środowisku i bycia w takiej zależności i postawa roszczeniowa: mi się też należy, i taka postawa oczekująca wobec rodziców czy osób dorosłych i mała jakaś taka chęć do podejmowania własnej inicjatywy. To się trochę w tej dynamice tych grup, często są właśnie osoby, które np. przychodzą na grupę, kończą gimnazjum, bo powtarzają trzecią klasę i nie mają żadnych planów, nie formułują żadnych planów. Chcą jakby zostać w sytuacji, w której są, i z jakichś powodów: bo tak jest lepiej, wygodnie, przyjemnie. Taka właśnie roszczeniowo-narcystyczna postawa. To jest troszkę smutne, bo wcześniej mówiłem, że to jest taki okres dużego potencjału i kreatywności, i mam takie poczucie o osobach, o których mówię, że one jakby ten swój potencjał niweczą, i cała praca jest po to, żeby spróbować się gdzieś przez to przebić i żeby ci ludzie zechcieli pójść gdzieś dalej. (SŁAWOMIR)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki podają także przykłady dyskryminacji młodzieży przez osoby starsze. Należy pamiętać, że ta grupa zawodowa pracuje z osobami z grup ryzyka, które – jak wynika z badań – są szczególnie źle odbierane społecznie (nawet przez rówieśników<sup>52</sup>, a także własnych rodziców<sup>53</sup>), a jednocześnie – jak wynika z przeprowadzonych wywiadów – doświadczają krzywdzącego działania ze strony dorosłych:

---

<sup>52</sup> S. A. Fishkin, S. Sussman, A. W. Stacy, C. W. Dent, D. Burton, B. R. Flay (1993), *Ingroup versus Outgroup Perceptions of the Characteristics of High-Risk Youth: Negative Stereotyping*. „Journal of Applied Social Psychology”, 7/1/93, vol. 23, issue 13, s. 1051-1069.

<sup>53</sup> J. E. Jacobs, Ch. S. Chhin, K. Shaver (2005), *Longitudinal Links between Perceptions of Adolescence and the Social Beliefs of Adolescents: Are Parents' Stereotypes Related to Beliefs Held about and by Their Children?* „Journal of Youth and Adolescence”, vol. 34, nr 2, s. 61.

Ja zaobserwowałam, jak jeżdżę z nimi czasami komunikacją miejską, no i oni generalnie są dość głośni, jak to młódzież, ale nie są jakoś bardzo wulgarni. Ale między sobą gdzieś śmiechy i my wiemy, że oni tak funkcjonują i to nie jest nic straszego. Kiedy są tam starsi ludzie, zupełnie ich nie akceptują. „Bo czego się śmiejesz, zachowujesz się jak debil!” Naprawdę spotkałam się ze strony tych starych ludzi z takimi komentarzami w stronę tych młodych ludzi, że byłam zaskoczona. [...] Społeczeństwo żąda od nich, żeby byli ideałami, nie powinni się śmiać, żartować, na baczność powinni stać. Niestety społeczeństwo zapomina, że kiedyś też byli w podobnym wieku i funkcjonowali różnie. (SŁAWA)

Jest tak, że od młodych wymagamy szacunku, a gros ludzi dorosłych nie szanuje młódzieży. I to jest smutne. Taki prozaiczny przykład: jedziemy autobusem, siedzi dziecko, podchodzi pani albo pan starszy, wyrzuca z miejsca. Gdyby użył słów: „czy mógłbyś”, „proszę”, „złe się czuję”, a nie na siłę. Jeszcze nawrzuca jakichś niemiłych słów, to taki młody człowiek się zbuntuje i następnym razem okoniem stanie. (STANISŁAWA)

Jedna z socjoterapeutek podaje przykład samospełniającego się proroctwa, gdy postawa niezrozumienia i braku chęci pomocy dla młodej dziewczyny spowodowała jej ucieczkę z ośrodka, co potwierdziło w oczach dorosłych jej negatywną postawę:

Mam takie wrażenie, że też taka nietolerancja; jest szybkie etykietowanie, szybkie przyklejanie dzieciom, szczególnie, jak coś zrobił komuś – nie mówię o jakichś ekstremalnych sytuacjach, ale jak coś nauczycielowi zrobił, powiedział coś, to od razu jest oceniany: niewychowany, taki, siaki. Jakby nie patrzy się na to głębiej. Kiedyś miałam taką dziewczynkę, która była tu w ośrodku, a była w ogóle z domu dziecka, i cały czas mówiła, że nikt jej nie rozumie, nikt o nią nie zadba, nikt nie rozumie, że ona potrzebuje pojechać na przepustkę i nikt się w tej sprawie nie bierze, żeby napisać jakieś podanie do sądu, i w końcu zwała po prostu z ośrodka. Ona mówiła: „jak ja zwieję, będzie faktem, że zwałam”, a nie „dlaczego to zrobiłam, że nikt się mną nie zainteresował, nikt nie napisał tego pisma”. „Nikt na to nie spojrzy, że ja tęsknię, że potrzebuję, tylko kolejna, która uciekła, i tak zostaną oceniona”. Generalnie takie mam poczucie, że wszyscy tak oceniają młódzież – jako taką krnąbrną, taką pyską. (SYLWIA)

Jeden z socjoterapeutów wiąże trudne zachowanie młódzieży z brakiem odpowiedniej dla nich oferty społecznej oraz z opuszczeniem ich przez dorosłych – począwszy od rodziców poprzez nauczycieli i innych członków społeczeństwa:

[Ludzie to robią] ze strachu i złości. Jedna grupa to są tacy chłopcy, którzy uczestniczą w życiu swoich grupek i siedzą na podwórku, siedzą na ławeczkach, robią różne rzeczy mniej lub bardziej ryzykowne, mniej lub bardziej niezgodne z pra-

wem. Ta grupa budzi przerażenie, bo to są wielkie chłopcy zwykle, nawet jeśli nie są wielkie, to siedzą w grupkach po trzech – czterech, przeklinają, plują, piją, palą, narkotyków używają i nie wiadomo, co jeszcze robią. Nie mamy dla nich żadnej oferty, która byłaby dla nich satysfakcjonująca, więc oni siedzą i się nudzą, więc są postrzegani jako zagrożenie. Są postrzegani jako zagrożenie, [...] Ja ich widzę jako dzieciaki, które są samotne, porzucone czasami, rozpaczliwie się chwytają jakiegokolwiek bliskości i więzi. Nasza oferta jest zbyt ambitna albo za mało ambitna na te dzieciaki. Nie mamy adekwatnej rzeczy, te dzieciaki nie wierzą, że cokolwiek potrafią. To jak z nimi pracujemy to pokazujemy im, że mają jakąś wartość w sobie [...]. On nie jest specjalnie szczęśliwy z tego powodu, że siedzi i się nudzi. Fajnie spotkać się z przyjaciółmi, którzy niczego od nich nie oczekują, bo nikt nie ma pomysłu na grupę. Czasami to dobrze, bo jeżeli mieliby wpaść na pomysł, że idziemy kraść i zderzyć się samochody [...]. Dzieciaki nie wierzą w siebie i nie wierzą też dorosłym w takim znaczeniu, że nie wiadomo, czego dorośli od nas oczekują. My jako dorośli zawiedliśmy te dzieciaki, począwszy od rodziców, którzy mają najwięcej udziału w tym wszystkim, poprzez nauczycieli, którzy dokładają swoje. Każdy z nas ma jakiś udział w tym, że te dzieciaki nie wierzą sobie i nie wierzą dorosłym. Ja mam dużo współczucia i takiego szacunku do tych dzieciaków, które siedzą. Czasami jak patrzę to widzę, że im się nudzi, widzę, że im jest przykro, widzę, że się tam garną do jakiegoś kontaktu, dlatego [wprowadziłem do pracy z młodzieżą] te miecze, dlatego te gry fabularne, dlatego dzieciak siedzący na korytarzu jest przeze mnie ściągany do takiej formy [pracy] i w tym momencie oni się w tym zaczepiają, bo to jest coś, co nie wymaga od nich nie wiadomo czego, przynajmniej na początku, oni potem w to wchodzi i wchodzi, potem nie wiadomo, kiedy okazuje się, że jeden brylancik, drugi brylancik, trzeci brylancik i później wracają i szkolą następnych. Poprzedni goście, którzy u nas byli, przychodzili tutaj do tych dzieciaków, opowiadali o swoich życiach. W przyszłym roku zrobię to samo, bo dzieciaki, które są już dorosłe, będą przychodzić do tych piętnasto-, szesnastolatków i na swoim przykładzie pokazać, że może, to jest dla nich bezcenne. (SYLWESTER)

Jedna z socjoterapeutek podkreśla, jak szkoła, której pracownicy szukają wad uczniów, a nie ich zalet, utrudnia rozwój młodzieży. W cytowanej poniżej wypowiedzi wyraźnie zaznacza się negatywne podejście nauczycieli do ich uczniów:

Tylko na początku diagnozuje, z czego on jest dobry, robimy tylko testy z matematyki, polskiego, geografii, tylko wiedza i nic więcej. Żadnych umiejętności, nie sprawdzamy ich, bo przez test nam nie wyjdzie. [...] U nas cały czas jest szkoła, żeby pokazać, czego [uczeń] nie umie. I też są winne uczelnie, bo tak uczą, aby pokazać, czego nie umie, a nie żeby nauczyciel był nastawiony na to, żeby pokazać, co uczeń umie. Wtedy miałby radość: „Kurczę, złapali te pytania. Jezu, jak się cieszę. Trafiłam z pytaniami, świetnie mi napisali”. To się karmią w pokoju nauczycielskim: „tego mi nie napisali, tego, tego nie umie” – i się cieszą. Z czego się cieszą? Nikt tego do siebie nie bierze i nie ma odpowiedzialności. (SELENA)

Jeden uczeń [...] jak skończył naszą szkołę, wygrał w Warszawie konkurs. [...] Bardzo był twórczy, a dziecko nie dostało wyróżnienia w szkole. Dlatego, że dziecko się wywyższa. Tak nauczyciele odbierają, że zarozumiała, gwiazda się robi telewizyjna, bo w TVN był. Tam wywiad z nim prowadzono. Kiedyś też, jak ja tu robię debaty z nimi, projekty: tam mówię o marginalizacji, stop narkotykom i dopalaczom i takie różne kwestie i jest telewizja. Dziecko jest zwolnione wtedy [z lekcji], ja to robię raz w roku, taka rzecz i to są na mnie [nauczyciele] bardzo obrażeni, że ja zwalniam i gwiazdy robię telewizyjne z dzieci. (SELENA)

Powyższe opinie wychowawców i wychowawczyń oraz socjoterapeutek i socjoterapeutów w kwestii sposobu postrzegania adolescentów przez społeczeństwo, nie prowadzą do optymistycznych wniosków. Wyraźnie pojawia się problem stereotypowego postrzegania młodzieży, a więc aduptyzmu<sup>54</sup>. Opinie respondentów wskazują, że dorośli są negatywnie nastawieni do młodzieży, a nie – jak często uważają – odwrotnie. Nierzadko młodzież spotyka się z negatywnym traktowaniem przez dorosłych. Zachowania młodych są stygmatyzowane bez próby zrozumienia ich znaczenia. Badania naukowe wykazują, jak takie stereotypowe postrzeganie młodzieży jako agresywnej, zbuntowanej, niekontrolowanej kształtuje zachowanie młodych. Na przykład badania dotyczące związku stereotypowych przekonań rodziców z zachowaniem ich dorastających dzieci wykazały, że dzieci rodziców, którzy mieli kilka lat wcześniej spójne i silne stereotypy dotyczące adolescencji, wybierały na znajomych bardziej dewiacyjnych rówieśników niż dzieci rodziców o mniej stereotypowych poglądach<sup>55</sup>. Można więc postawić pytanie, czy oczekiwania kreują rzeczywistość? Czy negatywne przekonania o młodzieży powodują, że zachowuje się ona zgodnie z oczekiwaniami dorosłych? Zdaniem badanych tak właśnie jest. W ich wypowiedziach pojawiało się wiele przykładów tego, jak negatywne nastawienie starszego pokolenia generowało opozycyjne zachowania młodych. Ponadto cytowane wypowiedzi prezentują silniejsze i bardziej negatywne stereotypy dotyczące młodzieży z grupy zwiększonego ryzyka (uczęszczającej na zajęcia socjoterapeutyczne). W wypowiedziach prowadzących grupy pojawiały się przykłady społecznych uprzedzeń wobec młodych, a nawet dyskryminacji młodzieży. Opinie te korespondują z badaniami zewnętrznego (pozagrupowego) postrzegania młodzieży wysokiego ryzyka przez rówieśników, które jest bardziej ekstremalne i bardziej negatywne niż percepcja członków grupy. Wyniki sugerują, że młodzież wysokie-

<sup>54</sup> Por.: M. Delgado (2016), *Community Practice and Urban Youth. Social Justice Service-Learning and Civic Engagement*. New York: Taylor & Francis; M. Desai (2010), *A Rights Based Preventative Approach of Psychosocial Well-Being in Childhood*. New York: Springer Science + Business Media; M.-N. Beaudoin, M. Taylor (2004), *Breaking the Culture of Bullying and Disrespect, Grades k-8. Best Practices and Successful Strategies*. California: Corwin Press.

<sup>55</sup> J. E. Jacobs, Ch. S. Chhin, K. Shaver (2005), *Longitudinal Links...*, dz. cyt., s. 61.

go ryzyka jest uważana przez rówieśników za dewiacyjną i skłoną do zachowań problemowych. Stereotyp w grupie zewnętrznej młodzieży wysokiego ryzyka jest taki, że członkowie grupy ryzyka nie są zaangażowani w wiele działań szkolnych, uczestniczą w bardzo niewielu aktywnościach pozaszkolnych, biorą narkotyki i mają rodziców, którzy pozwalają na ich używanie. Młodzież wysokiego ryzyka jest również postrzegana jako bardziej skłonna do podejmowania pracy fizycznej lub zagrożona bezrobociem w przyszłości<sup>56</sup>. Jednocześnie jak wynika z wypowiedzi badanych, od młodzieży oczekuje się uległości i posłuszeństwa, co nie jest zgodne z zadaniami rozwojowymi dla tego okresu, które zakładają coraz większą niezależność młodych, podejmowanie działań i zobowiązań oraz określenie siebie jako odrębnych od znaczących dorosłych<sup>57</sup>.

#### **5.4. Interpretacja wyników i wnioski: tożsamość (wirtualna, stereotypowa, eksplorująca i relacyjna) współczesnej młodzieży**

W tym rozdziale podjęłam starania, aby odpowiedzieć na pierwszy szczegółowy problem badawczy, który brzmi: „Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają współczesną młodzież?”. Uzyskany przeze mnie w trakcie badań empirycznych materiał nie upoważnia do generalizacji, i choć analizy i interpretacje odnoszą się do grupy uczestniczek i uczestników, to jednak możliwe są interpretacje uzyskanych danych z perspektywy interesującego mnie zjawiska zachowań ryzykownych młodzieży i innych związanych z nim kategorii, które wyłoniły się ze spostrzeżeń nauczycielek i nauczycieli oraz socjoterapeutów i socjoterapeutek. W tej części pracy interpretacji poddane będą znaczenia, jakie badani przypisują samej młodzieży jako grupie osób, z którą pracują.

W przedstawionych refleksjach respondentów pojawiły się zarówno opinie wspólne dla obu grup zawodowych, jak i takie, które były specyficzne dla jednej z nich. Z przedstawionych wypowiedzi wyłonił się złożony obraz współczesnej młodzieży (całej grupy i grup wysokiego ryzyka) nadający znaczenie jej tożsamości, obraz zarówno dużego potencjału, jak i obszarów trudności, a także kontekstu zewnętrznego funkcjonowania nastolatków, który według respondentów ma na nich wpływ. Elementy wspólne dotyczyły

<sup>56</sup> S. A. Fishkin, S. Sussman, A. W. Stacy, C. W. Dent, D. Burton, B. R. Flay (1993), *Ingroup...*, dz. cyt., s. 1051-1069.

<sup>57</sup> Zob. zadania rozwojowe okresu dorastania: E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis; B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

dwóch wymiarów postrzegania i definiowania młodzieży. Są to: 1) tożsamość wirtualna oraz 2) tożsamość stereotypowa, fałszywa, nadana młodym ludziom przez społeczeństwo. To co różniło sposób rozumienia młodzieży przez obie grupy badanych dotyczyło: 1) tożsamości eksplorującej (perspektywa wychowawczyń i wychowawców); 2) tożsamości relacyjnej (perspektywa socjoterapeutek i socjoterapeutów).

Warto postawić pytanie, z czego wynikają różnice w prezentowanych opiniach? Potencjalnych przyczyn tych różnic można wymieni wiele, lecz w przypadku tego obszaru problemowego do najważniejszych należą odmienne zadania zawodowe. Jeśli chodzi o nauczycielki i nauczycieli, jednym z podstawowych celów oddziaływań jest kształcenie i nauczanie<sup>58</sup> (postrzegają więc młodzież przez pryzmat ich możliwości poznawczych i chęci eksploracji świata), a w przypadku socjoterapeutów celem interwencji jest kompensowanie podczas spotkań grupowych deficytów rozwoju społecznego oraz zapobieganie kształtowaniu się zaburzeń<sup>59</sup> (postrzegają więc młodzież w kontekście możliwości wchodzenia w relacje interpersonalne oraz rozumienia ich trudności). Ponadto zajmują się inną grupą młodzieży. Prowadzący grupy w odróżnieniu od wychowawczyń i wychowawców pracują z grupami zwiększonego ryzyka, co powoduje, że dostrzegają więcej obszarów psychopatologii młodzieży<sup>60</sup>.

Jak już wspomniałam, to co łączyło wypowiedzi badanych z obu grup zawodowych, to uznanie za istotne wirtualnego kontekstu rozwoju nastolatków i ich **tożsamości wirtualnej**<sup>61</sup>. Badani postrzegają młodzież jako cyfrowych tubylców, traktujących życie w cyberprzestrzeni jako tak samo realne, jak w rzeczywistości poza siecią. Istotną okolicznością dla obu grup była ich ograniczona możliwość kontaktu z tym aspektem życia młodych ludzi. Oznacza to, że badani uznają tożsamość wirtualną nastolatków za niezwykle istotną, lecz mają poczucie, że nie jest im do końca znana i budzi ich lęk. W wypowiedziach pojawiły się opinie o rzeczywistości wirtualnej jako pogłębiającej różnice między pokoleniami – dorośli nie wiedzą, czym zajmują się młodzi, nie mają pewności, na ile powinni i mają prawo ingerować w ich wirtualne relacje, nie rozumieją języka, jakim się posługują, nie są pewni, czy wirtualna rzeczywistość niesie za sobą jakieś zasoby. Czują się więc w pewnych aspektach jak przedstawiciele dwóch gatunków, którzy zamieszkują wspól-

<sup>58</sup> Por. F. Bereźnicki (2011), *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls; W. Okoń (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

<sup>59</sup> Por. K. Sawicka (1999), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej; B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia a inne formy...*, dz. cyt.; B. Jankowiak (2015), *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*. „Studia Edukacyjne”, nr 37, s. 289–311.

<sup>60</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 165–187.

<sup>61</sup> Zob. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (2013), *Świat Digital Natives...*, dz. cyt.

nie jedną z rzeczywistości, lecz ta druga – wirtualna – należy do młodych, dorośli mogą być tam gośćmi. Spostrzegane zagrożenia to przede wszystkim cyberprzemoc, która może dotyczyć nastolatków zarówno jako ofiar, jak i sprawców. Kolejną trudnością jest kwestia braku realnych umiejętności społecznych, które zostały zastąpione przez kontakty wirtualne, a także – szczególnie w refleksjach socjoterapeutów i socjoterapeutek – problem uzależnienia od nowych mediów.

Następny wspólny sposób rozumienia współczesnych nastolatków to postrzeganie czegoś, co można nazwać **stereotypową, fałszywą tożsamością „zbuntowanej, trudnej młodzieży”**, nadaną im przez społeczeństwo. Jakie są elementy tej tożsamości? Zdaniem badanych młodzi uważani są przez członków społeczeństwa jako: niegrzeczni, stanowiący zagrożenie dla dorosłych, nieodpowiedzialni, trudni, agresywni, buńczuczni, złośliwi. Postrzega się ich jako bandytów, złodziei, leni, wrogów, przestępców, ćpunów, debili. Czego zdaniem badanych oczekuje od nich społeczeństwo? Przede wszystkim kultury, grzecznego zachowania, pokory, niewyrażania własnego zdania, uległości. Jakimi sposobami dorośli chcą to osiągnąć? Poprzez: ustawianie, zwracanie uwagi, piętnowanie błędów, wymuszanie zachowań, zapędzenie do pracy, w skrajnych przypadkach: osadzenie w zakładzie karnym. Powstaje pytanie, jak młodzi ludzie sobie z tym radzą? Zdaniem badanych mogą wybrać jedną z trzech dróg: starać się pokazać, że tacy nie są (ten sposób pojawił się w wypowiedziach wychowawców, którzy zaznaczyli, że pracują w renomowanych gimnazjach), być bezsilnymi wobec stereotypu bądź dać do zrozumienia, że takie opinie nic dla nich nie znaczą oraz zacząć się zachowywać zgodnie z tym, jak są postrzegani (samospełniające się proroctwo). Narzucona przez społeczeństwo fałszywa tożsamość młodzieży wskazuje na to, jak stereotypowy obraz młodego pokolenia jest silny i powszechny w społeczeństwie, jak mocne są uprzedzenia wobec nastolatków. Oba opisywane komponenty postaw społecznych (poznawczy – stereotyp i emocjonalny – uprzedzenie) mogą usprawiedliwiać wiele krzywdzących działań podejmowanych wobec tej grupy społecznej (dyskryminację)<sup>62</sup>.

Poza opisanymi powyżej wspólnymi fragmentami tożsamości młodzieży pojawiającymi się w refleksjach badanych, wyłoniły się także takie aspekty, które są specyficzne tylko dla jednej z grup. Wśród wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli wiele miejsca poświęcono opisowi możliwości poznawczych i ciekawości świata młodych ludzi. Warto podkreślić, że tak jak w przypadku opisywanych aspektów tożsamości wirtualnej, o której wychowawczynie i wychowawcy mają przekonanie, że istnieje, choć nie mają narzędzi, żeby ją

---

<sup>62</sup> Zob. M. Desai (2010), *A Rights Based Preventative Approach...*, dz. cyt.; M.-N. Beaudoin, M. Taylor (2004), *Breaking the Culture...*, dz. cyt.

dobrze poznać, oraz stereotypowej tożsamości, o której słyszą od innych członków społeczności, to właśnie **tożsamość eksplorująca** jest czymś, czego doświadczają bezpośrednio w kontaktach z nastolatkami<sup>63</sup>. W opisach młodzieży pojawiły się takie atrybuty, jak: otwarcie na świat, odwaga w wyznaczaniu celów życiowych oraz ich realizacji, ambicja, otwarty umysł, ciekawość życia, szerokie horyzonty, zdolności, inteligencja, pomysłowość, kreatywność, głód wiedzy. Jeśli młodzi ludzie nie charakteryzują się tymi cechami w znaczącym stopniu, ich wychowawczynie i wychowawcy postrzegają to jako trudność rozwojową i edukacyjną. Na przeciwnym biegunie opisują więc młodych: pozbawionych zainteresowań, leniwych, niezaangażowanych, ospałych, nieodróżniających sensu w podejmowaniu wyzwań, którym nic się nie chce. Warto podkreślić, że ten aspekt tożsamości dotyczy nie tylko możliwości poznawczych, ale przede wszystkim potencjału do kształtowania tożsamości<sup>64</sup> poprzez, jak pisał J. Marcia, podejmowanie eksploracji i zobowiązania<sup>65</sup>.

Z narracji socjoterapeutek i socjoterapeutów wyłania się inny aspekt tożsamości młodzieży (tej z grup zwiększonego ryzyka) – **tożsamości relacyjnej**. W wypowiedziach prowadzących grupy mamy obraz młodych ludzi doświadczających licznych zaburzeń (lękowych, depresyjnych, ADHD, ze spektrum autyzmu), traum, niejednokrotnie już leczonych psychiatrycznie, mających problemy w relacjach rówieśniczych, w szkole, w domu rodzinnym i w sferze seksualnej; młodzieży będącej zbyt aktywną i agresywną lub też wycofaną i złąknioną. Ci młodzi często nie mają pomysłu na siebie, wymagają indywidualnego podejścia i zrozumienia ich trudności. Problemy młodzieży w istotny sposób rzutują na jej możliwości wchodzenia w relacje interpersonalne (oraz z nich wynikają). Właśnie ten aspekt tożsamości młodych wydaje się być najważniejszy dla socjoterapeutów i socjoterapeutek. W ich narracji wiele miejsca poświęcono temu, jak ambiwalentny stosunek młodzi ludzie mają do bliskich, zależnościowych związków, jak bardzo pragną bliskości i nie potrafią jej nawiązać, jak bardzo chcą pomocy i jak trudno wejść im w relację terapeutyczną, jak bardzo chcą stałości, zasad, poczucia bezpieczeństwa i jak bardzo przeciw tym zasadom występują, np. próbując łamać kontrakt grupowy<sup>66</sup>.

Opisywane przez badanych fragmenty tożsamości współczesnej młodzieży wskazują na wieloaspektowość i złożoność postrzegania przez wycho-

---

<sup>63</sup> Por. pojęcie podmiotów poszukujących (*homo explorans*): A. Cybal-Michalska (2013), *Społeczność globalnej zmiany...*, dz. cyt.; tejsze, (2011), *Tożsamość poszukująca podmiotu...*, dz. cyt.

<sup>64</sup> Zob. E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo...*, dz. cyt.

<sup>65</sup> J. E. Marcia (1966), *Development and Validation of Ego – Identity Status*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 3 (5), 5, s. 551–558.

<sup>66</sup> Zob. więcej na temat znaczenia kontraktu w socjoterapii: M. Wilk (2014), *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 169–178; K. Poniatowska-Leszczczyńska (2013), *Socjoterapia...*, dz. cyt., s. 123.



wawczynie i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów młodych ludzi, z którymi pracują. Jednakże warto podkreślić, że stworzony obraz nie oddaje tożsamości „młodzieży jako takiej” przynajmniej z kilku powodów. Po pierwsze, są to znaczenia nadawane przez grupę badanych i nie można ich generalizować. Po drugie, są one „przepuszczone przez filtr” doświadczeń zawodowych, życiowych, społecznych i kulturowych osób dorosłych. Oznacza to, że młodzi nie wypowiedzieli się własnym głosem na swój temat. Przytoczone analizy mają stanowić ważny kontekst postrzegania przez respondentów zjawiska zachowań ryzykownych, nadają bowiem tym zachowaniom podmiotowość. Nie mają więc odpowiedzieć na pytanie, jaka jest współczesna młodzież, lecz jaką tożsamość w oczach badanych ma młody człowiek, którego zachowanie ryzykowne opisują.

# Postrzeganie okresu adolescencji przez wychowawczynie i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów

Prezentowane w tej części pracy analizy odnoszą się do drugiego problemu szczegółowego ujętego w rozdziale metodologicznym, który brzmi: „Jakie znaczenie nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci przypisują czynnikom chroniącym, a jakie czynnikom ryzyka w rozwoju młodzieży?” i odwołują się do pierwszego rozdziału z części teoretycznej *Rozwój w okresie adolescencji: młodzież między szansami a ryzykiem*. W części pierwszej książki szczegółowo omówiłam kwestie rozwojowe dotyczące młodzieży w różnych aspektach, zarówno biologicznym, psychologicznym, społecznym, jak i kulturowo-cywilizacyjnym. Okres adolescencji jest czasem o silnym potencjale rozwojowym, podczas którego jednostka może – już teraz głównie na bazie własnej aktywności, ale także oferty społeczno-kulturowej – wybrać różne kierunki rozwoju, co kształtuje jej dalszą drogę życiową. Badani w trakcie swojej kariery zawodowej mieli okazję obserwować i uczestniczyć w życiu wielu młodych ludzi dokonujących korzystnych i niekorzystnych rozwiązań adaptacyjnych i autokreacyjnych. Jestem przekonana, że towarzyszyła im refleksja na temat kluczowych wydarzeń lub atrybutów jednostki i jej kontekstu rozwoju mogących przyczynić się do sukcesu życiowego, lub też utrudnić jego osiągnięcie. W tym miejscu kolejne podrozdziały poświęcone będą postrzeganiu różnych aspektów okresu adolescencji oraz czynników chroniących rozwój i czynników ryzyka, jakie nauczycielki i nauczyciele oraz socjoterapeutki i socjoterapeuci odnajdują w biografiiach swoich podopiecznych.

### 6.1. Adolescencja jako czas trudny i fascynujący

W najnowszej literaturze psychologicznej i pedagogicznej następuje odejście od konceptualizowania okresu dorastania jako nieuniknionego stanu trudności i cierpienia. Dzisiaj istnieje zgodność w przekonaniu, że rozwój człowieka

należy rozpatrywać w całym cyklu życia, a istotne zmiany nie są ograniczone do początkowego etapu życia. Z tego punktu widzenia dojrzewanie nie jest ani zakończeniem okresu rozwoju, ani też okresem niestabilności, która poprzedza stabilność dorosłości. Przeciwnie – wiele doświadczeń może być trudnych i problematycznych dla jednostki zarówno w dorosłości, jak i starości<sup>1</sup>. Okres adolescencji jest czasem o dużym potencjale rozwojowym, podczas którego istnieje możliwość zarówno potęgowania zasobów indywidualnych, jak i kompensacji trudności z poprzednich etapów. Jednakże w świadomości społecznej oraz przekazach medialnych mit okresu dojrzewania jako najtrudniejszego i najbardziej burzliwego nadal się utrzymuje. Taki sposób rozumienia adolescencji rzutuje na postrzeganie samej młodzieży, które jest często bardzo negatywne<sup>2</sup>. Aby w pełni wyłonić sylwetkę współczesnego młodego człowieka wraz z podejmowanymi przez niego decyzjami – do których często należą decyzje o podejmowaniu (lub nie) zachowań stanowiących ryzyko rozwojowe – pytałam o sposób konceptualizacji przez badanych samej adolescencji jako okresu rozwoju, z którego dylematami pojawiającymi się w postawach młodzieży, badani są zmuszeni konfrontować się każdego dnia pracy.

Analiza wypowiedzi wychowawców i wychowawczyń oraz socjoterapeutów i socjoterapeutek wskazuje na dwie główne tendencje w spostrzeganiu okresu adolescencji: po pierwsze, jako czasu bardzo trudnego (co często jest wyrażane wprost jako pierwsze skojarzenie związane z tym etapem rozwoju); po drugie, jako czasu bardzo ciekawego (używane są takie określenia, jak „fascynujący” „ciekawy” „niesamowity”). Badani charakteryzowali adolescencję także poprzez opis zachodzących procesów rozwojowych (często odnosząc się do kolejnych klas gimnazjum) lub też postaw młodzieży.

Wśród nauczycielek i nauczycieli silnie zaznaczony jest sposób postrzegania tego okresu jako wyjątkowo trudnego, głównie ze względu na duży wpływ grupy rówieśniczej oraz zmniejszenie znaczenia takich agend socjalizacji, jak rodzina pochodzenia i szkoła. Młodzi ludzie wchodzą w ten okres z określonymi obciążeniami z poprzednich etapów życia, z którymi muszą sobie radzić. Jedna z wychowawczyń podkreśla, że trudności wynikają też z porównywania swojego zmieniającego się ciała ze społecznymi kanonami piękna. Jest to silny trend dotyczący współczesnej młodzieży, która czuje się zobligowana do spełnienia kryteriów atrakcyjnego ciała<sup>3</sup>, a sprawowanie

---

<sup>1</sup> Zob. więcej: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag, s. 20.

<sup>2</sup> R. Jessor (2005), *Foreword*, w: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag, s. V-VI.

<sup>3</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 48.

władzy nad ciałem bywa postrzegane jako sprawowanie władzy nad tożsamością<sup>4</sup>, co w tym okresie rozwoju jest jednym z centralnych dylematów:

Tak, to jest bardzo trudny czas, bardzo trudny. Ta grupa rówieśnicza wywiera tak ogromną presję na nich, że właściwie inne rzeczy przestają się liczyć. Nie liczą się wyniki w szkole, rodzina mniej się liczy, to znaczy oczywiście jest ważna, nie przestaje być ważna, ale na tyle przeszkadza w tym towarzyskim życiu, w tych kontaktach, że też się staje na jakiś czas – no nie chcę powiedzieć – wrogiem, to zbyt wiele – no, ale jakimś czynnikiem utrudniającym [...]. Więc bardzo trudny czas to jest dla nich. Naprawdę im samym trudno sobie poradzić. Do tego dochodzą rzeczy, że człowiek się zmienia i może nie wygląda to tak, jak by się chciało czy, nie daj Boże, porównuje się z takimi obowiązującymi kanonami piękna [...] a jeszcze do tego trzeba w tej grupie zaistnieć i to na zasadzie takiej, że „obojętnie co, to ja pokażę wszystkim, jaki jestem fajny”. [...] Tak, co pociąga za sobą to, że uczniowie czasami wpadają w tarapaty, właśnie albo pogarszają się wyniki, albo są też konflikty z prawem [...], albo takie podłości, co wcale nie jest mniej ważne [...] takie dokuczanie, jakieś komentarze. To się zdarza i to jest taki trudny czas dla wszystkich. (WANDA)

Na pewno jest to dla nich bardzo trudny okres, bardzo trudny. Dzieci przychodzą już z jakimś bagażem doświadczeń, wiedzy i jakoś nastawione do świata. My bardzo często ponosimy pierwsze konsekwencje negatywne. (WERA)

Dwie osoby w grupie nauczycieli podkreślały, że adolescencja jest czasem ciekawym ze względu na dokonujące się w dużym tempie zmiany:

Niesamowity czas, pod każdym względem. Najbardziej charakterystyczna jest ta dynamika zmian, jak szybko to się dzieje. (WŁADYSŁAW)

To jest taki ciekawy okres, [...] jakby dużo zmienia się na przestrzeni tych trzech lat. (WERONIKA)

Często podkreślany w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek jest motyw buntu adolescencyjnego:

Okres buntu w domu, czyli kłótnie z rodzicami, negowanie tego, co rodzice mówią, negowanie tego, co dorośli mówią, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej. Najważniejsze, co mówi koleżanka i kolega, nawet do tego stopnia, że się wybiera szkołę, interesuje się przedmiotami ścisłymi, a chce iść do szkoły, gdzie tych przedmiotów ścisłych nie ma na wysokim poziomie [...] bo tam koleżanka. (WALERIA)

---

<sup>4</sup> Z. Melosik (2010), *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Impuls, s. 17.

Jednocześnie nauczyciele wyrażają zrozumienie dla buntowniczego zachowania młodzieży, uznając jego znaczenie dla budowy niezależnego *self* lub też po prostu jako nieuniknionego w tym okresie:

Motyw buntu u młodego człowieka jest jak najbardziej wskazany, bo to, że dziecko się buntuje, to nie znaczy, że buntuje się przeciwko nam, tylko kształtuje swój charakter. (WERA)

Jak jest bunt, to raczej nie staram się go zwalczać, chyba że może zagrozić bezpieczeństwu ucznia, to wtedy trzeba go w zarodku stłumić, a tak to przyjmuję ten bunt na klatę. (WITOLD)

Z wypowiedzi wychowawców i wychowawczyń wyłania się ważna kwestia przynależności do grupy jako element definiowania siebie:

[Są] w większości jeszcze dosyć niepewni sobie, w większości. W większości bardzo pragną zaistnieć, myślę, że są to z kolei wzorce jakieś z mediów, że trzeba po prostu wystąpić gdzieś, pomachać ręką, wyglądać jakoś dziwnie i to już wystarczy, żeby być fajnym. Także bardzo uważają, że wszyscy powinni żyć tak, jak nakazują te media. Nakazują – tak to widzą. Myślę, że wszystkim zależy na tym, żeby mieć przyjaciół czy jakichś tam wokół siebie ludzi, z którymi można pogadać. Kogoś, komu można się zwierzyć, i oni bardzo pilnie szukają. Nie zawsze robią to w taki sposób – nie wiem, jak to powiedzieć – uczciwy. Są tacy, którzy mówią: „Moja mama jest bogata. Ja mam dziś 50 zł, to chodź, ja ci fundnę dwa hamburgery” [...] Robią taki lobbing, tak? Znaczą próbują, bo to się nie sprawdza w gruncie rzeczy, ale są tacy ludzie, znaczy, to nie muszą być konieczne finanse. Niektórzy mówią: „Ja jestem taki fajny, mogę tamtego sprać. To chodź, jak będziesz moim kumplem, no to też będziesz fajny”. No na różne sposoby to działa, ale bardzo chcą mieć kogoś, bardzo potrzebują takiego uznania. (WANDA)

Trochę sami sobie oni to budują, trochę sami wymagają na sobie przynależności gdzieś, żeby być, gdzieś być: „Nieważne, czy mnie lubią, jestem w grupie i ok. Mam odfajkowane, zaliczyłem to, a czy będą mnie lubić, to będę się nad tym zastanawiał za chwilę”. Jednak potrzeba przynależności jest bardzo ważna. (WERA)

Nauczyciele odnoszą się także do systemu wartości młodych ludzi. W wypowiedzi jednego z wychowawców pojawia się stwierdzenie, że młodzi ludzie nie są nastawieni materialistycznie do świata, oraz że wartości pokolenia ich rodziców są dla nich nadal istotne:

Czy kasa ma dla nich wartość? Ma, owszem, ma znaczenie, ale nigdy bym nie powiedział, że są materialistami, że są nastawieni tak konsumpcyjnie do świata. Mają wiele wrażliwości i również takie wartości, jak rodzina, jest dla nich ważna, jak przyjaźń, jak zbudowanie takiej swojej kariery, ale w połączeniu właśnie z rodziną, z takimi wartościami, które dla wcześniejszego pokolenia były ważne. (WŁADYSŁAW)

Inna wychowawczyni jako istotne dla systemu wartości uznaje zaangażowanie religijne młodzieży, która jej zdaniem odchodzi od wiary w gimnazjum:

Przede wszystkim też tracą wiarę, jeżeli nie mają fajnego katechety albo księdza, który by mógł ich poprowadzić, który mógłby odpowiedzieć na ich pytania, to oddalają się. Pomimo tego, że jest bierzmowanie, pomimo że jest taki system w kościele, to oddalają się. [...] W trzeciej klasie są jeszcze na etapie takiego odejścia od wiary. Być może wracają potem, jak mają te dziewiętnaście, dwadzieścia lat. (WIKTORIA)

Jeden z nauczycieli za najbardziej istotny aspekt kształtującej się tożsamości uznał kształtowanie się tożsamości narodowej. Podkreślał też w wielu miejscach wywiadu, że istotne w odgrywanej przez niego roli wychowawcy jest kształtowanie postaw patriotycznych:

Jest to czas, kiedy budzi się u nich tożsamość [patriotyczna] [...] i występuje bunt. (WITOLD)

Staram się tak działać, żeby ta tożsamość się w nich budziła. Aczkolwiek często widać, [...] że oni prezentują pomysły, opinie rodziców, że to nie są ich własne opinie, tylko wygłaszają tak naprawdę opinie rodziców i to widać, jak w mordę strzelił. Czasami ją powiem jakąś swoją opinię i [...] czasami ją po jakichś dwóch, trzech tygodniach traktują jak swoją własną, jakby ją przed chwilą wymyślili. (WITOLD)

Jedna z wychowawczyń poruszyła także temat pierwszych związków. Zdaniem cytowanej respondentki tworzone relacje niekoniecznie opierają się na miłości, lecz mają na celu zdobycie określonej pozycji w grupie. „Związki preintymne”, których „główną funkcją jest kształtowanie się gotowości do wchodzenia w bliskie związki w okresie dorosłości oraz wspomaganie procesu formowania się tożsamości poprzez uzyskiwane w relacjach miłosnych informacje zwrotne na temat jakości tożsamości obojga partnerów”<sup>5</sup>, w okresie adolescencji są często przez młodych przeżywane jako ważne właśnie ze względu na to, że są, to znaczy, że ktoś wybrał nas na partnera<sup>6</sup>. Kwestia wpływu grupy na seksualność młodzieży jest niezwykle istotna, chociażby ze względu na możliwość ćwiczenia zachowań, których nie można ćwiczyć poza nią z dorosłymi<sup>7</sup>:

<sup>5</sup> K. Piotrowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (2014), *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędny dobry nauczyciel*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 26.

<sup>6</sup> Por. W. Sokoluk (2003), *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

<sup>7</sup> M. Beisert (2006), *Trud dorastania seksualnego*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 152–156.

[Pojawiają się na tym etapie] pierwsze zakochania, fascynacja płcią przeciwną [...], zdarza się, że one trwają bardzo króciutko i po nich następują kolejne i kolejne [...] te pary niekoniecznie są oparte na uczuciu, tylko one są tworzone po to, by pokazać, że ja też jestem atrakcyjny, po prostu mam kogoś, z kim chodzę. [...] Ale zdarzają się też bardzo poważne zauroczenia, takie nawet odchorowywane, i to zarówno po stronie dziewczynek, jak i chłopców. Ma to wpływ na wyniki w nauce, wtedy się nie uczą. (WALERIA)

W rozważaniach nauczycieli i nauczycielek na temat młodzieży pojawia się często dylemat dotyczący poziomu dojrzałości młodych ludzi. W wypowiedzi kilku nauczycielek występuje ważna z ich punktu widzenia kwestia wspierania przez dorosłych „drogi młodych do dojrzałości”:

To jest młodzież wchodząca w dorosłość, ale jeszcze niedojrzała na tyle, żeby samodzielnie podejmować decyzje, chociaż nam może się tak wydawać, bo to jest mylne wrażenie. Oni już wyglądają jak dorośli, normalnie nam odpowiadają, czasem odpowiadają jak dorośli, ale oni nie są dorośli, oni po prostu potrzebują naszego wsparcia, pomocy i rozmów. (WIESŁAWA)

Są emocjonalnie dziećmi, mają to poczucie, że są już w gimnazjum, że są starsi. Nie, to są dzieci, nawet takie sytuacje: mam dziewczynę w gimnazjum w drugiej klasie, która jest w ciąży i jest to troszeczkę przerażające, bo tak jak powiedziałam, gdzieś w środku to jest dla mnie dziewczynka mała jeszcze. Troszeczkę to się klóci z tym, co oni myślą. Oni myślą, że są bardziej dojrzały, ale niestety trzeba jeszcze ich trochę tak za rączkę bardzo pokierować, żeby dobrą drogą poszli, bo samych to jednak trudno by było tak puścić na głęboką wodę całkiem. (WIOLETTA)

Inna wychowawczyni podkreśla znaczenie wsparcia środowiskowego w kształtowaniu się dojrzałości jej uczniów. Akcentuje także pojawiającą się we wcześniejszych wypowiedziach niedojrzałość gimnazjalistów:

Na pewno niedojrzali pod pewnymi względami. Na pewno ta młodzież jest różna, w zależności od tego, jak duże mieli wsparcie rodziców, to dużo czynników bierze tutaj udział, zależy do jakiego gimnazjum może poszli, w jakim środowisku są. Czynniki zewnętrzne na pewno mają wpływ. Ta młodzież jest taka już wchodząca w dorosłość, aczkolwiek bardzo jeszcze niedojrzała. Niedojrzała tak emocjonalnie. (WIESŁAWA)

Charakterystyczne dla wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek było odniesienie zmian w poziomie dojrzałości młodzieży do przechodzenia przez kolejne klasy: od I do III. W opisach nauczycieli i nauczycielek pojawia się często porównanie młodzieży na różnych etapach nauki w gimnazjum. Bardzo charakterystyczne dla tych spostrzeżeń jest duże tempo zmian dostrzeganych w grupach. Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że na początku

nauki w gimnazjum pracują z dziećmi, które dopiero zaczynają dojrzywać. Klasa druga zazwyczaj oceniana jest jako okres największych przeobrażeń, poszukiwań, eksploracji, buntu i związanych z nimi trudności. Klasa trzecia opisywana jest jako ta, w której zmiany się stabilizują, uczniowie i uczennice stają się bardziej pewni siebie i zaczynają mniej koncentrować się na sobie, a bardziej na dalszych planach edukacyjnych:

W pierwszej klasie zauważyłam, że chcą pokazać się z jak najlepszej strony w stosunku do wychowawcy, nauczycieli. Po drodze, jeżeli im się to nie udaje, to jedne idą w tym kierunku, że potrafią się jakoś zebrać i pracować na innym poziomie, a inne rezygnują, i tych jest coraz więcej. Tych co rezygnują i mówią: „No absolutnie, 2, cudownie. Cieszę się, że mam dwójkę, cieszę się, że zdałem”. [...] W drugiej klasie zaobserwowałam, że tym dzieciom przestaje zależeć na tym, żeby być np. dobrym uczniem, bardzo dobrze postrzeganym przez nauczycieli, zaczynają skupiać się na swojej grupie rówieśniczej, na tym, żeby być akceptowanym w klasie, w grupie. Teraz internet i te wszystkie kontakty pozaszkolne stają się dla nich ważniejsze i one chcą funkcjonować dobrze w swojej grupie. Przestaje im zależeć na tym, żeby być dobrze postrzeganym przez dorosłych. Natomiast w trzeciej klasie dobrze, że jest ten egzamin, i że są wyniki, które ich kwalifikują dalej, bo się sprężają [...] w pierwszej klasie i patrzę – to są takie małe dzieciaczki – ja jestem wysoka, one są niższe ode mnie, a w trzeciej klasie chłopcy już są wyżsi i dziewczyny też dojrzały. Straszne zmiany i też w ich organizmie i też psychiczne. [...] Dzieci zmieniają się też jeżeli chodzi o wygląd, [...] o ile w pierwszej przychodzi nieumalowane, takie skromne, to w drugiej klasie zaczyna się już podział. Niektóre dziewczynki się malują, chłopcy obcinają włosy, robią jakieś modne fryzury, są już tacy odważniejsi. (WIKTORIA)

Na początku w tych pierwszych klasach te dzieci jeszcze są naprawdę dziećmi i trzeba je traktować jak dzieci. [...] oni potrzebują w tych pierwszych, drugich klasach takiego traktowania, jakby troszkę jak u mamy: tu pogłaskać, tam klepnąć po plecach: „będzie dobrze”, „a w co się bawicie?”. Natomiast już w trzeciej klasie widać taką przemianę, zaczynają dorastać [...] w sumie to już w drugich klasach zaczynają się buntować – tak to wygląda – i mają różne pomysły. Natomiast w trzecich klasach widać, że to się już układa wszystko – mądrzej nam te dzieci w tych trzecich klasach. [...] Przychodzą jako dzieciaczki, bardziej skłonni są jeszcze do zabawy niż do nauki i to widać, jak dziecinnie się zachowują. W tych drugich klasach mamy ten bunt i te drugie klasy są zwykle najtrudniejsze, a w trzecich klasach się to wszystko uspokaja. Układają się i to widać już, że ten pierwszy bunt i etap dorastania mają już za sobą. (WERONIKA)

W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek zdecydowanie najsilniej zaznacza się wizja adolescencji jako czasu trudnego dla młodego człowieka, ale także niełatwego dla osób z nim pracujących, szczególnie ze względu na buntownicze zachowania. Pojawiają się także wypowiedzi wskazujące na to, że okres



dojrzewania jest fascynujący ze względu na liczbę i znaczenie zmian rozwojowych oraz ich duże tempo, które wychowawcy spostrzegają w trakcie trzech lat pracy z zespołem klasowym. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że w ich rozumieniu „bunt młodzieńczy” jest najbardziej charakterystyczny dla tego okresu życia. W tym sensie (a więc czegoś nieuchronnego) wielu wyraża się o zachowaniach buntowniczych z pewnym zrozumieniem, natomiast niewielu poddaje refleksji ich sens w kontekście kształtującej się tożsamości. W percepcji nauczycieli również charakterystyczne dla okresu dojrzewania są problemy w szkole i w domu oraz zdecydowany wzrost znaczenia grupy rówieśniczej. O tym ostatnim aspekcie mówią wszyscy badani wychowawcy i wychowawczynie.

Socjoterapeuci i socjoterapeutki także postrzegają ten etap rozwoju jako trudny. Za szczególnie charakterystyczne uważają znaczenie grupy rówieśniczej, a także niebezpieczeństwa związane ze stosowaniem substancji psychoaktywnych przez młodzież (o tym drugim aspekcie nauczyciele i nauczycielki mówili zdecydowanie rzadziej):

[Ten etap jest] na pewno burzliwy i trudny. To przejście do gimnazjum bardzo przeżywają, zwłaszcza takie osoby zamknięte w sobie, nieśmiałe, to wtedy jeszcze bardziej się blokują albo zaczynają właśnie naśladować te niepożądane zachowania, żeby jakoś odnaleźć się w grupie. Przez to, że to jest ten okres, w którym grupa jest ważniejsza, to są bardziej podatni na wpływy rówieśników [...] właśnie najczęściej trafiają do nas takie dzieciaki, które właśnie są w grupie nadużywającej alkoholu, papierosów, niechodzących do szkoły. To jest taki główny problem w tym przedziale wiekowym, że dzieciaki nie chodzą do szkoły i mają trudności z jakimiś używkami, czego rodzice często nie wiedzą, to wychodzi na grupie. (SAMANTA)

Stawianie się nauczycielom, wchodzenie w konflikty rówieśnicze, niesłuchanie się rodziców, bunt przeciwko nim, taki dość ostry, wyrażanie bez ograniczeń swojego zdania, i to niewybrednymi słowami czasami. [...] Ucieczki z domu – bo takie sytuacje także są. Okres ciekawości, kiedy zaczynają dotykać środków psychoaktywnych: alkoholu, papierosów, ciekawość rówieśnicza, no i oczywiście ważność grupy kolegów i koleżanek. Teraz w zależności od tego, w jaką grupę wpadną, takimi się stają. (STANISŁAWA)

W jednym z wywiadów z socjoterapeutą pojawia się ambiwalencja między tym co trudne w tym okresie, a tym co wyjątkowe. Jednocześnie podkreśla on znaczenie zmian rozwojowych pojawiających się na poziomie jednostkowym, które przekładają się na specyficzny sposób funkcjonowania całej grupy socjoterapeutycznej. Socjoterapeuta podkreśla znaczenie zmian separacyjnych (charakterystycznych dla rozwoju każdego młodego człowieka, który w poszukiwaniu własnej tożsamości musi uniezależnić się od rodziców) dla funkcjonowania na poziomie całej grupy, która z jednej strony poszukuje kontaktu, z drugiej go zrywa. W tej wypowiedzi wyraźnie zazna-

cza się sposób rozumienia dynamiki pracy grupy w kontekście znaczenia dylematów adolescencyjnych, nadawania znaczenia temu, co się dzieje w pracy z grupą młodzieży na podstawie prawidłowości ich rozwoju:

Myślę, że to jest taki okres, gdzie można zrobić dużo fajnych rzeczy, takich kreatywnych i można to zaprzepaścić. (SŁAWOMIR)

Myślę sobie, że to jest taki trudny okres w życiu każdego, takiej dużej wątpliwości i okres takiego poszukiwania siebie, zaczynający od takiego zerwania się i totalnego buntu, przez taki okres błędzenia i taki okres jakby zrywania czegoś i poszukiwania. Z jednej strony to są grupy, które jakby poszukują kontaktu, a z drugiej strony go zrywają i w relacji te dylematy separacyjne widać, że one też się rozgrywają na grupie, widać nawet w sposobie podejścia do osób dorosłych, i że to jest bardzo ciekawe, to jest bardzo żywiołowe i dynamiczne. Tak jak porównuję do prowadzenia terapii dorosłych, czy prowadziłem grupy psychoedukacyjne osób dorosłych, to ta dynamika jakby relacji jest całkiem inna, jest taka dynamiczna, żywiołowa i wybuchowa, że to też ma swój urok. W tej ambiwalentności jest coś takiego ciekawego w tym okresie. Z jednej strony masz takie wrażenie czasami jak się prowadzi grupę, że ktoś przychodzi na grupę i jednego dnia mówi całkiem z innego poziomu, innej perspektywy, a drugiego z perspektywy takiej dorosłej czy perspektywy formowania siebie, czy własnych celów, i że masz takie wrażenie: kurczę, rozmawia się już z osobą, która zaczyna myśleć w sposób dorosły, a na następny tydzień przychodzi ta osoba i jakby mówi z poziomu dziecka, i to jest też takie, właśnie taka duża ambiwalentność i duża dynamika. (SŁAWOMIR)

Z wypowiedzi tego socjoterapeuty wyłania się psychoanalityczne rozumienie dylematów okresu adolescencji, w którym istotny jest proces uniezależniania się od rodziców:

Identyfikuję się z nurtem psychodynamicznym i takim myśleniem [o człowieku]. (SŁAWOMIR)

Peter Blos rozumie adolescencję jako proces powtórnej indywidualizacji. Adolescent ma za zadanie porzucić rodzinne zależności, rozluźnić infantylnie więzi z obiektem, po to, by stać się członkiem ogólnej społeczności. Jak pisze Blos:

zmiany w obiektywnym libido wywołują zmiany w ego, które z kolei wywołują proces tracenia i pozyskiwania obiektów („odpychania” i „przytrzymywania”) nie tylko z większą pilnością, ale i z szerszym adaptacyjnym zakresem. Taka cyrkularna odpowiedź normalnie ulega pomniejszeniu w adolescencji z takim rezultatem, że ego uzyskuje swoją odrębność i ostateczną organizację<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> P. Blos (1967), *The Second Individuation Process of Adolescence*. „Psychoanalytic Study of the Child”, nr 22, s. 162–186.

Socjoterapeuci i socjoterapeutki określają okres adolescencji jako ciekawy, podkreślają potencjał młodych ludzi, który w tym wieku dotyczy kształtowania własnej tożsamości, ciekawości poznawczej, kreatywności i twórczości. W wypowiedziach pojawia się też możliwość korzystania z relacji z młodzieżą ze względu na sposób, w jaki spostrzegają świat (ciekawość i idealizm młodzieńczy), w jaki kształtują relacje z innymi (chęć przekraczania granic, eksperymentowanie) oraz jak kształtują siebie:

To jest bardzo ciekawy okres, ten etap ich rozwoju, bo się kształtuje tożsamość, osobowość, szukają autorytetów w tym czasie. Odchodzą od domu, bo nie jest już mama, tata, tylko są rówieśnicy, są inni dorośli. Ciekawy jest to okres, naprawdę ten okres gimnazjum. Ja uwielbiam dzieci, uwielbiam z nimi rozmawiać, jak oni patrzą na różne rzeczy, nawet na politykę [...] Pamiętam po wyborach, to też mi się pytają, za kim jestem, a dlaczego tak, a dlaczego inaczej? Interesuje ich wszystko. To jest najciekawszy okres i ja wiem, że najwięcej można zrobić w tym czasie. (SELENA)

To jest wiek bardzo twórczy i bardzo kreatywny, i że w tym jakimś takim buncie i poszukiwaniu siebie, czy takiej determinacji i szukania czegoś, własnego miejsca czy jakiegoś takiego większego sensu, czy formowania czegoś, że ci ludzie potrafią być bardzo kreatywni, i że to jest coś takiego, że będąc terapeutą czy prowadzącym grupę, że też jakby w tym kontakcie z tymi osobami coś się dostaje, że jakąś dynamikę, jakąś kreatywność. Czasami jak się robi jakieś zadania, jakieś projekty, to co ci ludzie tworzą, przekracza wszelkie wyobrażenia, że w tym sensie jest jakiś taki element twórczości i kreatywności. Co wiązałbym z takim poczuciem młodzieńczego idealizmu i tego, że nie ma jakichś granic i że można wszelkie granice pokonywać, że to ma swoje plusy i minusy. Z jednej strony jest taka potrzeba, że w tych planach pokonywania pewnych granic, doświadczania i sprawdzania się, jest taki brak odpowiedzialności i troski o siebie samego, ale z drugiej strony jest taki element czegoś właśnie kreatywnego i twórczego, co później się jakby w innych grupach wiekowych nie pokazuje, jakby nie eksperymentujemy i nie próbujemy w innych etapach życia. Jesteśmy bardziej chyba asekuracyjni i zapobiegawczy. (SŁAWOMIR)

Takie rozważania socjoterapeutów wpisują się w pozytywne koncepcje rozwoju młodzieży, w których zakłada się, że każdy młody człowiek ma potencjał udanego, zdrowego rozwoju, oraz że młodzież posiada zdolności pozytywnego rozwoju<sup>9</sup>.

Jedna z socjoterapeutek opisująca adolescencję jako ciekawy okres w życiu młodzieży, dostrzega istotny problem, z jakim spotyka się młodzież, po-

---

<sup>9</sup> R. M. Lerner i in. (2005), *Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development*. „Journal of Early Adolescence”, vol. 25, no. 1, s. 17-71.

legający na ignorowaniu ich dylematów dotyczących sfery seksualnej przez dorosłych, choć edukacja seksualna w tym okresie jest niezwykle ważna, i jak piszą Irena Obuchowska i Andrzej Jaczewski, posiadanie wiedzy z obszaru seksualności ma na celu ukształtowanie osoby zdrowej seksualnie, bez lęku wyrażającej swoją seksualność i biorącą odpowiedzialność za skutki swoich działań w tej sferze<sup>10</sup>.

Ogólnie jest to okres bardzo ciekawy, ale [...] dzieci się spotykają z takim wielkim niezrozumieniem przez osoby dorosłe i też przez nauczycieli. Osoby dorosłe skupiają się na tym, czego im nie wolno i w ogóle lepiej, żeby o tym [seksualności] nie myślały. Gdzieś tam ukrywają tę wiedzę, która jest niezbędna do prawidłowego rozwoju. To są bardziej lęki osób dorosłych, bo dzieciaki się bardziej rozwijają, szukają tej wiedzy, szukają doświadczeń. Coraz częściej się spotykamy, że [...] wiek pierwszej inicjacji seksualnej też się robi coraz szybszy, więc tutaj też mamy takie doświadczenia i sygnały, że młodzież coraz częściej, wcześniej inicjuje. (SANDRA)

Inny socjoterapeuta jako szczególnie istotne dla tego okresu rozwoju uznaje kwestie związane z seksualnością i aktywnością seksualną młodzieży. Podkreśla jednak brak wiedzy dotyczącej płciowości wśród jego podopiecznych:

Bardzo niska świadomość seksualna, bardzo szybka inicjacja. Jest to czasami nawet wiek dwanaście – trzynaście lat. I brak takich podstaw, bo powiem tak, że akurat miałem dobry kontakt z moimi podopiecznymi i często rozmawialiśmy sobie swobodnie na takie tematy i często było np. pytanie: „czy można zejść w ciążę przez seks oralny?“, więc mimo że staraliśmy się edukować dziewczyny i były zająć, to nadal tak u nich wszystko było bardzo ubogie. (SEBASTIAN)

W wielu wypowiedziach socjoterapeutów pojawia się kwestia poszukiwania siebie, wrażliwości na siebie oraz krytyki własnej osoby. Duże znaczenie dla budowania swojej wartości ma pozycja w grupie rówieśniczej, a w kontekście podejmowanych zachowań – modelowanie zachowań przez kolegów i koleżanki:

Czas takiej wrażliwości na samego siebie [...] i to może się objawiać na dwa różne sposoby, czyli takiego egocentryzmu pozbawionego empatii na innych, ale też [...] niskiego poczucia własnej wartości. To jest taki czas rozważania siebie i często wprowadzenia siebie w takie bardzo niskie, depresyjne nastroje. Ja bym powiedziała, że to, co się mówi, kryzys tożsamości, to myślę, że po wyjściu z tego okresu dziecięcego, kiedy jesteśmy hołubieni przez rodziców i budujemy

---

<sup>10</sup> I. Obuchowska, A. Jaczewski (2002), *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 171.

swoje poczucie wartości o dobre zdanie swoich rodziców, to to jest taki moment, kiedy dzieciaki pytają o siebie. Jeśli dobrze im się wiedzie wśród rówieśników, to [...] po prostu dobrze im się wiedzie, bo to jest taki czas, kiedy wzmacniają się poprzez przynależenie do grupy. Natomiast, kiedy im się nie wiedzie, to zapytanie o swoją wartość kiepsko wypada i oni w swoich własnych oczach też. I znam wiele dzieciaków, które mają do siebie dużo pretensji, są bardzo krytyczne, bardzo dużo zachowań autodestrukcyjnych [...] nawet, jeśli nie w działaniu, to w myśleniu. Jest to czas rówieśników, autorytetem są rówieśnicy, bezkrytyczni, znaczy tam, gdzie otrzymują akceptacje rówieśników, to tam idą w to jak w dym, więc takie zdanie, powiedzenie, że dziecko trafiło w złe towarzystwo, myślę sobie, że jest dużo prawdy w tym, to znaczy, jeśli trafią w fajną inteligentną młodzież, posiadającą jakieś zasoby [...] to dziecko nasiąka tym samym i idzie z tym dalej w życie, ale jeśli trafi w kiepskie towarzystwo albo samo ma mało do zaoferowania, więc szuka łatwiejszego towarzystwa, które nie stawia pewnych warunków, to może być bardzo trudny czas dla dziecka, dla rodziny. (SELMA)

Podobnie jak w wypowiedziach wychowawczyń i wychowawców, także wśród prowadzących grupy pojawia się kwestia dużej niedojrzałości młodzieży w gimnazjum:

To są bardzo mądre dzieciaki, dobrze się uczące zazwyczaj, osiągające większe lub mniejsze sukcesy, natomiast im tak naprawdę potrzeba mamy albo taty, który ich przytuli. (SONIA)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci, tak samo jak nauczyciele i nauczycielki, odnoszą zmiany rozwojowe do kolejnych klas szkoły:

W tym roku właśnie na grupie dowiedziałam się, że będąc w gimnazjum, w drugiej klasie, mają postanowienie byle zaliczyć na „dopusta” i mieć spokój. Mówię do nich: „Słuchajcie, gdzie wasze ambicje, gdzie chęć rozwoju?” „Proszę pani, szkoda czasu na naukę”, [...] czyli nie wybiegają w przyszłość. Dopiero trzecia klasa powoduje, że następuje w młodzieży refleksja i zaczynają się zastanawiać, co robić w życiu, co mnie interesuje, a druga klasa to jeszcze tacy luzacy. (SARA)

Lubię właśnie pracować z gimnazjalistami dlatego, że tak wiele rzeczy się zmienia. Przychodzą do nas takie dzieciuszki, takie – szcharakteryzuję to przez metaforę: „gdyby się wybierali na obóz, to by uważali, że właściwie komiks im wystarczy na całe dwa tygodnie”. Zero jakichś horyzontów, zero jakichś potrzeb, znaczy potrzeba głównie zabawowa [...]. Przychodzą takie dzieciuszki w pierwszej klasie gimnazjum, przyprowadzają ich rodzice, bo oni dalej chcą się bawić, tak jak w podstawówce. Natomiast do trzeciej klasy, jeżeli do nas przychodzą trzecioklasiści, to już nie są te dzieciaki. To już są właściwie bardzo młodzi mężczyźni, bardzo często są już odpowiedzialni, są spokojniejsi, to już zupełnie nie ta rzecz, która była. (SYLWESTER)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki podobnie jak nauczyciele i nauczycielki postrzegają okres adolescencji jako trudny. W ich narracjach o dojrzewaniu pojawia się więcej przykładów zachowań problemowych młodzieży, np. picie alkoholu, ucieczki z domu, wagary. Tak samo jak wychowawcy i wychowawczynie, uznają za istotną w tym okresie rolę grupy rówieśniczej – szczególnie w kontekście budowania własnej tożsamości i poczucia własnej wartości. Część socjoterapeutów i socjoterapeutek podobnie jak wychowawcy i wychowawczynie opisuje okres dorastania jako ciekawy, lecz w ich opisie tego etapu życia pojawia się więcej niż u nauczycieli pozytywnych aspektów, które postrzegają – takich jak ciekawość, kreatywność, twórczość, determinacja i pasja. Jednak najbardziej opinii o adolescencji respondentów z obu grup różni uznanie przez socjoterapeutów i socjoterapeutki znaczenia doświadczeń seksualnych młodzieży – seks pojawia się w narracjach tej grupy zarówno w kontekście zagrożeń (np. braku wiedzy o seksualności), jak i w kontekście ważnego dla młodzieży aspektu rozwoju. Wychowawcy i wychowawczynie nie odnieśli się do aktywności seksualnej młodzieży, z którą pracują. Jedna nauczycielka uznała za ważne tworzenie się w tym czasie związków międzypłciowych, a inna – akceptacji własnego ciała, ale i w tych narracjach nie pojawiła się kwestia aktywności seksualnej młodzieży. Obie grupy (nauczyciele i socjoterapeuci) opisują także wzrost dojrzałości młodzieży na kolejnych etapach gimnazjum, podkreślając, że w pierwszej klasie przychodzą do nich dzieci, a wychodzą już osoby coraz bardziej odpowiedzialne i zdolne do planowania swojej przyszłości.

## **6.2. Zadania rozwojowe w obszarze edukacji, własnej tożsamości i relacji z innymi**

W pierwszej części książki opisano zadania rozwojowe, które zgodnie z literaturą przedmiotu są przypisane okresowi adolescencji (m.in. za Havighurstem<sup>11</sup> i Newmanami<sup>12</sup>). Jednocześnie w publikacjach naukowych stawiane są pytania o aktualność tych zadań, które mogą być obciążone kontekstem społeczno-kulturowym, a więc uznanie ich za uniwersalne jest dyskusyjne<sup>13</sup>. Jak pisze Błażej Smykowski, „zmiany dokonujące się w życiu społecznym i różnice między społecznościami mogą powodować nawet istotne różnice w zakresie zadań rozwojowych”<sup>14</sup>. Zdaniem Macieja Wilka „adolescencja od-

---

<sup>11</sup> R. J. Havighurst (1953), *Human Development and Education*. New York: Longman.

<sup>12</sup> B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

<sup>13</sup> S. Bonino, E. Cattellino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk...*, dz. cyt., s. 13–16.

<sup>14</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności a proces formowania się tożsamości*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 86–87.

nosi się do rozwojowych zadań psychologicznych, które stają przed młodym człowiekiem i które stanowią pochodną kultury”<sup>15</sup>. W prowadzonym przeze mnie wywiadzie postanowiłam zapytać o tę kwestię wychowawców i wychowawczynie oraz socjoterapeutów i socjoterapeutki. Chciałam poznać ich perspektywę zadań okresu dorastania, która jednocześnie uzupełnia obraz współczesnego adolescenta i adolescentki o oczekiwania społeczne przed nimi stawiane (co wraz z gotowością do podejmowania ról decyduje o formowaniu się tożsamości młodego człowieka)<sup>16</sup>.

W pierwszej kolejności odniosę się do wypowiedzi wychowawczyń i wychowawców, którzy postrzegali młodzież w okresie dojrzewania jako postawioną przed ważnymi decyzjami edukacyjnymi, mającą zadanie uczyć się przez całe życie (*lifelong learning*) i być gotową do wyzwań zmieniającego się rynku pracy. Nauczyciele ci zdają sobie sprawę, że „przestrzeń adolescencji [...] staje się zarazem zaczątkiem przyszłych zawodowych karier”<sup>17</sup>, a edukacja całożyciowa stanowi ważny obszar rozwoju jednostki<sup>18</sup>.

W opiniach nauczycielek i nauczycieli na plan pierwszy wysunęła się kwestia edukacji – zdobywania wiedzy i kompetencji potrzebnych na dalszych etapach kształcenia, która zdominowała inne zadania rozwojowe tego okresu:

Żeby byli profesjonalistami [...] akceptujemy perfekcjonizm, profesjonalizm, [...] żeby byli świetni [...]. Takie ma społeczeństwo od nich wymagania. (WITOLD)

Spółeczeństwo pracy wymaga od nich określonych umiejętności, choć jak się mówi przecież, bardzo ważne są te miękkie kompetencje, jakaś umiejętność odnalezienia się w tych zawodach, które współcześnie są popularne. Oprócz umiejętności na takim wysokim poziomie, pewnego takiego wyspecjalizowania w pewnych kierunkach, tego jakby społeczeństwo od nich oczekuje, takich, jak rynek pracy itd. Myślę też, takiego właśnie społecznego ogarnięcia. (WŁADYSŁAW)

Tendencje pojawiające się w wypowiedziach nauczycieli korespondują z perspektywą opisywaną w literaturze, w której współczesna młodzież – jako żyjąca w gospodarce opartej na wiedzy – doświadcza tego konsekwencji, jakimi są zorientowanie współczesnego społeczeństwa na wiedzę, dynamika przemian współczesnego świata pracy, które aktualizują rolę

<sup>15</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Gdańsk: GWP, s. 126.

<sup>16</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 85–87.

<sup>17</sup> M. Piorunek (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 219.

<sup>18</sup> Por. E. Solarczyk-Ambrozik (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

jakości wykształcenia i wymaganych kwalifikacji<sup>19</sup>. W wypowiedziach respondentek i respondentów widać tendencję do przyjmowania takiej właśnie perspektywy oraz zaznaczania własnej roli we wspieraniu rozwoju młodzieży w tym obszarze. Także w literaturze przedmiotu rola dorosłych opiekunów w formułowaniu samooceny oraz obrazu siebie jest podkreślana poprzez stwarzanie młodzieży okazji do ujawniania i realizowania zainteresowań w wybranych przez nie dziedzinach i wspieranie ich<sup>20</sup>. W cytowanych wypowiedziach pojawia się także etos kariery, który według literatury socjologicznej pozostaje w ścisłym związku z wartościami uznanymi w społeczeństwie, jest wszechobecny w jego kulturze i jest silnie zakorzeniony w świadomości społecznej, a dążenia do jego osiągnięcia spotykają się z aprobatą społeczną<sup>21</sup> – nauczyciele i nauczycielki podkreślają rolę edukacji w gimnazjum dla kształtowania dalszej kariery na wymagającym rynku pracy:

[Zadaniem, które muszą zrealizować, jest] zdobyć jak najwięcej wiedzy i umiejętności z tego zakresu, bo to, co oni osiągną w gimnazjum, to otwiera im drogę dalej. Matematyka w szkole średniej w bardzo dużym stopniu bazuje na tym, co robimy w gimnazjum. Dzięki temu, czego oni uczą się w gimnazjum, mają szansę sukcesu – zdania matury. Tylko oni do końca nie są tego świadomi, trzeba im mówić, że to jest im potrzebne, bo później nie dadzą sobie rady: „Ty nie myślisz teraz o tym, żeby zdać tę maturę, ale to jest dla ciebie furтка, którą sobie otworzysz, możliwości na przyszłość”. Bardzo dużo dzieci potrzebuje pomocy, wyjaśniania. (WISŁAWA)

Myślę, że jest bardzo ważna konkretyzacja zainteresowań. Czasy są dosyć trudne, młody człowiek kiedyś ucząc się, wiedział, jak szkołę sobie wybierze i ją skończy, to pójdzie do pracy. Teraz tak nie jest. Teraz wiadomo, że można wybrać szkołę i ją skończyć, a potem siedzieć w domu. W związku z tym, jeśli się ma do czynienia z młodymi ludźmi, którzy poszukują jeszcze swoich dróg, a mają ogromne potencjały, to ważne jest, żeby one odkryły w sobie to, co jest dla nich ważne, czyli te pasje. Gimnazjum to jest wejście nowych przedmiotów: pojawia się chemia, fizyka w zakresie, którego nie było. Pojawia się geografia i biologia, które dają też początek fajnym zawodom. Ważne jest to, żeby młody człowiek nie zagubił się w tym wszystkim, bo to jest tylko okres trzech lat, a liceum już wymaga profilowania. (WALENTYNA)

---

<sup>19</sup> A. Cybał-Michalska (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls, s. 12.

<sup>20</sup> B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 402.

<sup>21</sup> E. Rokicka (1992), *Pojęcie „kariery”*. *Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*. „Przegląd Socjologiczny”, 41, s. 116.



Cześć z nich nie ma takiej świadomości tego, że to, co robią, że ta nauka w szkole ma jakieś przełożenie na dalszą ich karierę. Z ręką na sercu mogą powiedzieć, że to też jest nasze zadanie, żeby im to jakoś wskazać. Oni nie mają takiego planowania – oczywiście część osób ma, ale duża część osób nie ma. I chyba nie mają takiej świadomości, że niestety będą musieli się uczyć całe życie, że to się tak nie da. (WALDEMAR)

Podkreślana przez nauczycieli i nauczycielki waga kariery zawodowej dla młodzieży uwzględnia także opisywane w literaturze zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wyzwania. Do najważniejszych zalicza się wzrost roli przypisywanej karierze oraz zdolności do planowania, zarządzania i monitorowania własnej kariery w perspektywie całościowej<sup>22</sup>. Choć w cytowanych powyżej wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek pojawia się wątpliwość co do rozumienia przez młodzież wagi własnej edukacji dla dalszych losów szkolnych i życiowych, to rolą nauczyciela jest – zdaniem respondentów – pogłębianie świadomości uczniów w tym zakresie. W jednej z wypowiedzi wychowawczynie ujawnia, jak silnie młodzież może doświadczać presji związanej z przygotowaniem do kolejnych etapów kształcenia, oraz jak silne może mieć przekonania o tym, jak bardzo oceny zdobywane w gimnazjum wpływają na ich dalszy los:

Oni są właściwie tego świadomi [znaczenia edukacji] wbrew pozorom. Akurat mam teraz większość klas, które wychodzą ze szkoły. Dzisiaj pisali sprawdzian z gramatyki z angielskiego [...]. Jeden uczeń mówi: „Proszę pani, jak ja się, o matko, denerwuję!” [...]. No mówię: „Dlaczego się denerwujesz?” – „No bo jak mi nie pójdzie, to nie dostanę 5 tylko 4. Jak nie dostanę 5, to nie dostanę paska. A jak nie będę miał paska, to mnie znowu nie przyjmą do tej szkoły, do której bym chciał”. Wtedy już się zaczęliśmy śmiać, jakiś kolega powiedział: „Potem już nie dostanę się do szkoły, potem się nie dostanę na studia, potem nie dostanę tej wymarzonej pracy, potem skończę w samotności, nieszczęśliwy i tak umrę!” Więc prosiłam go, żeby przeszedł też ten negatywny scenariusz: „No jak nie dostanę tego paska, to dostanę się do innej szkoły: drugiego lub trzeciego wyboru. Właściwie ten wybór nie jest taki zły”. Wywiązała się dyskusja, że on by chciał coś tam zarabiać, bo chciałby rodzinę utrzymać, i ile by to musiało być. Więc właściwie są tych zadań świadomi już dzisiaj. (WANDA)

Nauczyciele podkreślają także, jak bardzo edukacja może pomóc w przygotowaniu do zawodu:

Ważne też jest nabywanie wiedzy, bo niektórym zależy na tym, żeby iść do dobrej szkoły, niektórym tylko na tym, żeby nauczyć się dobrego zawodu, ale to też jest ważne, bo później będą mieć dobry fach w kieszeni. (WALERIA)

---

<sup>22</sup> A. Cybal-Michalska (2013), *Młodzież akademicka...*, dz. cyt., s. 12.

Z drugiej jednak strony podkreślają także kwestię elastyczności w kształtowaniu własnej drogi zawodowej, gdyż rynek pracy będzie wymagał od młodych umiejętności przekwalifikowania się oraz dalszej edukacji:

Chociaż też, kiedy chodzimy po jakichś targach edukacyjnych, to w głowie już im świta pomysł na siebie, choć mówiłem, że z tym jest problem. Ja staram się tak powiedzieć: poszukujcie, ale dajcie sobie też prawo do błędu. Dzisiejszy świat jest taki, że nie do końca będzie jedna praca na całe życie i będzie jeden zawód. Możecie coś wybrać, a potem zmienić na coś innego. (WŁADYSŁAW)

W ostatniej z cytowanych wypowiedzi podkreślono kwestię uczenia się przez całe życie jako immanentną dla prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie. Jak pisze Agnieszka Cybał-Michalska, „globalne tendencje i procesy różnicowania, wielokontekstowości, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego niewątpliwie aktualizują problem implementacji idei *lifelong learning*, planowania, zarządzania, rozwoju i kształtowania kariery<sup>23</sup>”. W literaturze przedmiotu podkreśla się także konieczność zdobywania wszechstronnych kwalifikacji (*multi-skilling*)<sup>24</sup>.

W wypowiedzi jednego z wychowawców pojawia się temat presji wywieranej przez społeczeństwo na młodego człowieka, który jest zmuszony dokonywać ważnych wyborów w świecie, który z jednej strony ma wiele różnorodnych ofert, ale z drugiej trudno się w nich młodemu człowiekowi odnaleźć. Nauczyciel podkreśla, jak ważna jest pomoc w podejmowaniu wyborów, ale także oferowanie możliwości samodzielnego poszukiwania i działania. Także sam wybór, np. zawodu, powinien wynikać z własnych zasobów i zainteresowań, a nie z narzuconych z zewnątrz schematów:

Z drugiej strony mają – myślę – też takie poczucie zagubienia, bo tego jest tyle [...] i z tego robi się wręcz szum informacyjny [...] i wiem, że mają taki problem z odnalezieniem się, wynikający z tego nadmiaru wszystkiego: ofert pracy, ofert szkół, propozycji programów telewizyjnych, zainteresowań; że tego jest tyle, że trudno jest im wybrać. Wtedy nauczyciele czy wychowawcy, choć w tym wieku często rówieśnicy, są taką tutaj podpowiedzią [...] Społeczeństwo ma oczekiwania w stosunku do młodych ludzi, oni natomiast z jednej strony dobrze jak wyjdą naprzeciw tym oczekiwaniom, ale z drugiej, żeby nadal pozostawali sobą, żeby to ich nie przesterowało, nie przeprofilowało na tyle, że: „Okej, będę robił wszystko po to, żeby dostać dobrze płatną pracę, a ten zawód niech będzie lekarz, mechatronik”. Nie liczę się wtedy ze swoimi zainteresowaniami, z tym, co tak naprawdę [lubię], jaki jestem, tylko dążę uparcie, po trupach i z wielkimi wyrzeczeniami.

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 11.

<sup>24</sup> J. G. Maree (2010), *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*. „Journal for Psychology in Africa”, 20 (3), s. 362.

To jest problem, który czasami dopiero wypływa w liceach takich bardzo prestiżowych, gdzie ten wyścig szczurów jest straszny i młodzi ludzie często płacą za to wysoką cenę: depresjami, chorobami i już nawet takim pewnym wypaleniem, a gdzie mówiąc dalej o studiach, o perspektywie jakiejś pracy czy kariery. Młodzi nie mają łatwo i dużo im potrzeba, z jednej strony podpowiedzi, a z drugiej sam musi siebie ukształtować, bo jak stale będzie sterowany, kierowany, popychany w różne strony, to też potem sam siebie nie odnajdzie. (WŁADYSŁAW)

Kolejnym istotnym zadaniem rozwojowym według wychowawców i wychowawczyń jest kwestia odnalezienia swojego miejsca w grupie – w szkole, wśród znajomych oraz wśród innych osób. W tym miejscu warto przypomnieć, że jednym z zadań zdaniem Havighursta<sup>25</sup> jest osiągnięcie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci, a według Newmanów członkostwo w grupach rówieśniczych<sup>26</sup>. W publikacjach naukowych często podkreśla się znaczenie przynależności do grupy rówieśniczej w okresie adolescencji i roli grupy we wzmacnianiu tożsamości nastolatka<sup>27</sup>. Grupa może zapewniać poczucie bezpieczeństwa ze względu na podobieństwo poglądów i sposobu myślenia oraz akceptację. Stanowi także ważne ogniwo na drodze przechodzenia od pozycji członka rodziny do pozycji pełnoprawnego obywatela<sup>28</sup>:

Często jest tak, że nie chodzą do szkoły gimnazjalnej w zespole szkół tam, gdzie ukończyli szkołę podstawową, tylko kończą szkołę podstawową jakąś odrębną i idą do innego gimnazjum, gdzie trzeba znowu zaważczyć o swoje, bo jest nowa klasa i nowe środowisko, więc trzeba też tutaj jakoś z nimi zacząć funkcjonować. Często jest tak, że zaczynają się popisywać i jednak pokazują się z tej gorszej strony, bo nie wiedzą, w jaki inny sposób mogą zabłysnąć. (WALERIA)

Oni naprawdę muszą wybierać wiele rzeczy w krótkim czasie, czy do tej grupy należeć, czy do tamtej, czy tych lubić, czy nie lubić, czy w ogóle chcieć być lubianymi czy nie, więc te wybory są bardzo ważne. Dla ludzi dorosłych będą to wybory typu: małżeństwo teraz czy za pięć lat. [...] Oni muszą teraz zdecydować. (WERA)

Ważne jest też, żeby nauczyć, [...] albo przynajmniej próbować nauczyć pracy w grupach, czyli komunikacji, współdziałania na zasadzie porozumiewania, ugody, żeby nie konfliktowo. To jest taki wiek, że z uwagi na burzę hormonalną szybciej mogą powiedzieć coś złego, zamiast zastanowić się i szukać rozwiązań

---

<sup>25</sup> Zob. R. J. Havighurst (1953), *Human Development...*, dz. cyt.

<sup>26</sup> Zob. B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt.

<sup>27</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 360.

<sup>28</sup> Tamże, s. 361.

ugodowych. Na pewno trzeba wspierać tych młodych ludzi w tym okresie rozwojowym, trochę wyciszać emocje, nauczyć je rozpoznawać, ukierunkowywać. (WALENTYNA)

W wypowiedzi jednego z wychowawców najbardziej znacząca kwestia, związana z funkcjonowaniem społecznym i osobistym, dotyczy kształtowania wartości, prospołecznej postawy i obszaru tożsamości młodego człowieka:

Taka dla mnie wymarzona perspektywa – każdego, kto trafia do mnie na lekcje jako uczeń czy w mojej klasie jako wychowanek [...] naprawdę bym chciał tych młodych ludzi, [...] przekonać do tego, żeby byli uczciwymi, dobrymi, porządnymi ludźmi, obojętnie co będą robić. To jest bardzo, można powiedzieć, górnolotne. [...] Czasami nawet powtarzam, nawet tak niepedagogicznie z punktu widzenia tego, że jestem polonistą: dla mnie 5, 4, 3 nie jest tak ważna, jak to, że potem w życiu nie będziesz drugiego krzywdził, że nie będziesz w intrenecie wypisywał obrzydliwych, jadowitych komentarzy. To jest dla mnie ta perspektywa. Wiadomo, jeden sobie lepiej, drugi gorzej radzi. [Ważne jest] żeby znaleźli swoje miejsce w życiu, żeby byli szczęśliwi, ale też te relacje do innych. I tak, ja jestem wychowawcą, z którym można, myślę, pogadać o wielu rzeczach. [...] Jestem także wychowawcą klasy integracyjnej, to budujemy taką wspólnotę, która nie wyśmiewa, nie poniża. Mało tego, pomaga, rozumie, nie tylko tym osobom niepełnosprawnym, ale każdemu innemu kto ma inne poglądy, kto inaczej wygląda, ma inny status materialny itd. To dla mnie jako wychowawcy jest najważniejsza perspektywa. Kształtowanie pewnych postaw, pewnej wrażliwości, takiego poczucia, też odnalezienia swojego miejsca w życiu i relacji do świata [...], ale przede wszystkim do drugiego człowieka. To są takie zadania, [...] takie cele trzeba sobie wyznaczać i potem codziennie do tego dążyć. (WŁADYSŁAW)

Kolejne wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli w aspekcie kształtowania tożsamości, dotyczą kwestii kształtowania poczucia własnej wartości, wiary w siebie, znajomości swoich zasobów i odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”:

Ci młodzi ludzie próbują w tym wieku polubić siebie i zaakceptować siebie. [...] każdy ma być tą gwiazdą. Każdy z nich, dobrze by było, żeby wydobył swą siłę i ten swój błysk. To jest trudne. [...] To jest czas poszukiwania siebie i odnajdywania sensu życia, decydowania, co ja chcę dalej robić, w czym jestem dobry. (WISŁAWA)

Mocne strony [...] to uświadomienie sobie, że mam pewną wartość, mam coś do przekazania, mam coś, czego inni słabo wiedzą albo w ogóle nie wiedzą [...]. Nie zdają sobie sprawy z tych swoich silnych punktów. (WALDEMAR)

Często jest tak, że mają o sobie bardzo wysokie mniemanie, nie znają krytyki, też muszą się tego nauczyć, że nie wszystko, co robią, jest takie świetne. Niektóre osoby powtarzają, że nie umieją nic. I to też jest ważne, żeby pokazać

im, że są dobrzy w czymś, żeby podnieść ich poczucie własnej wartości, żeby wiedzieli, że nie są tylko na tym najniższym: „ja i tak się tego nie nauczę, ja nie potrafię, ja nie dam rady”. Właśnie nie: „dasz radę, jesteś fajny, uda ci się!” (WALERIA)

Dwoje wychowawców jako ważne zadanie rozwojowe uznało kształtowanie tożsamości narodowej i patriotyzmu. Podkreślają oni także swoją rolę w tym procesie:

Takie kształtowanie swojej takiej świadomości. Ja dzięki temu, że uczę ich polskiego, to włączam im też troszeczkę patriotyzmu, takiej tożsamości narodowej, coś takiego, żeby oni wiedzieli, że jednak pomimo tego, że większość jest kosmopolitów, cały świat jest nasz, to ta Polska jest najważniejsza. (WIKTORIA)

Kształtowanie tożsamości [narodowej], ja tak robię jedną rzecz, jaką jest pospolite wychowanie [...] pewnie niektórzy uczniowie myślą, że mam bzika na tym tle. [...] Jedną kwestią tej tożsamości to to, żeby ci Polacy byli też dumni z tej polskości, ale nie opowiadam: bądźmy dumni z ojczyzny, [...] ja tutaj się posługuję żołnierzami wyklętymi. Uczniowie mówią, że jestem patriotą, oczywiście jestem, ale też nacjonalistą, tylko w tym dobrym słowa znaczeniu. (WITOLD)

Niektórzy nauczyciele i nauczycielki podkreślają prawo młodzieży do eksperymentowania jako ważnego elementu w procesie kształtowania własnej osobowości. W cytowanych poniżej wypowiedziach pojawiają się wymieniane także w literaturze zadania, które powinien uwzględnić dorosły we wspieraniu rozwoju młodego człowieka, takie jak: przyzwalanie na popełnianie błędów (bezpieczna porażka), uczenie młodzieży czerpania korzyści z popełnianych błędów, z sukcesów i niepowodzeń, nie wyręczanie a towarzyszenie w dochodzeniu do własnych rozwiązań, stosowanie strategii zaradczych i wspierających rozwój do indywidualnych problemów i momentu rozwojowego<sup>29</sup>:

To jest trudne, bo z jednej strony ochrona, no w takim przypadku ewidentnych niebezpieczeństw, jak najbardziej, ale też w przypadku takich [...] pomyłek, drobnych błędów życiowych, no to danie im prawa do tego, żeby sami popróbowali. (WŁADYSŁAW)

Ważne, żeby wspierać tę indywidualność, tę potrzebę zdobywania nie tyle wiedzy, [ile] oczekują takiego otwarcia i pomocy i też zrozumienia dla swoich problemów. Chyba bardziej woleliby popełniać te swoje błędy i oczekiwać tego, że ktoś im wskaże odpowiednią drogę... eksperymentują też. (WIKTORIA)

---

<sup>29</sup> B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 402.

Kolejna z nauczycielek podkreśliła kwestię rozwoju myślenia, przewidywania konsekwencji swoich działań jako ważnego zadania rozwojowego:

No właśnie, niezdawanie sobie sprawy z konsekwencji różnych zachowań. To jeszcze tak nie myślą długofalowo, myślą tylko chwilą i nie widzą tego, co ich działania mogą im implikować i jakie mogą być skutki jakichś tam zachowań [...].  
(WERONIKA)

W wypowiedziach wychowawców i wychowawczyń pojawia się także przekonanie o konieczności polegania przez młodych w coraz większym stopniu na sobie, a nie na rodzicach – jak to było wcześniej w rozwoju, a także kształtowania zaradności życiowej. Dojrzałość wynika z wielu różnych prób, eksperymentów, podejmowania licznych ról, stanowi wyraz osobistych potrzeb i poznania siebie<sup>30</sup>:

Nauczyć ich odpowiedzialności [...]. I konsekwencji swoich zachowań i brania jakby swojej przyszłości w swoje ręce. To już jest taki etap, że muszą zacząć zrozumieć, że rodzice już powoli przestaną im pomagać, że już pewne rzeczy będą poza zasięgiem niektórych rodziców i muszą się z tym liczyć. Muszą nauczyć się liczyć na siebie w gimnazjum po to, że jak wyjdą dalej do szkoły średniej, będą sami na siebie pracować. Bo tutaj jeszcze bardzo duży wkład mają też rodzice, ci, którzy oczywiście chcą brać udział w tym procesie uczenia się ich dzieci. (WERONIKA)

Żeby mieli taką zaradność życiową, bo bardzo często oni nie potrafią, wydaje im się, że coś wiedzą, coś umieją, wiedzą, jak załatwić, a nawet banalna rzecz, gdzieś wychodzimy, jakaś sytuacja, kontakt z obcymi osobami i oni już nagle nie umieją [sobie] poradzić. Nie tylko takie kwestie: nauka, edukacja, ale też takie przygotowanie życiowe. Myślę, że do tego powinni dojrzeć. (WIOLETTA)

W większości wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek na temat zadań rozwojowych ważnych w okresie adolescencji pojawia się kwestia roli dorosłych, głównie nauczycieli we wspieraniu rozwoju. W wypowiedziach uwidacznia się silny nacisk na rolę adekwatnego i dojrzałego wsparcia od dorosłego dla formowania się dojrzałej tożsamości adolescentów, co znajduje także swoją egzemplifikację w literaturze przedmiotu<sup>31</sup>. Wydaje się także, że nauczyciele i nauczycielki zdają sobie sprawę, że aby nastolatek mógł przyjąć owe wsparcie, między nim a dorosłym musi zaistnieć więź emocjonalna, która satysfakcjonuje obie strony, daje poczucie wspólnoty, zapewnia bezpieczeństwo

---

<sup>30</sup> M. Bardziejewska (2015), *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 376.

<sup>31</sup> Tamże, s. 370–375.

i jednocześnie stymuluje do rozwoju<sup>32</sup>. Z wypowiedzi wynika jasno, że wychowawcy i wychowawczynie czują się odpowiedzialni za rozwój młodych ludzi, z którymi pracują:

Ta grupa potrzebuje kontaktu z dorosłym, normalnego kontaktu z dorosłym, który odpowiada im na pytania, traktuje ich jak partnera, ale bardzo też wspiera i pomaga. Na tym etapie jest ostatni moment, kiedy my dorośli możemy [...] sprawić, że oni wejdą w tę dorosłość, z takim poczuciem [...] takiego dookreślenia. Wydaje mi się, że ta młodzież gimnazjum jest na takim etapie, że oni już potrafią rozmawiać z dorosłymi. Wydaje mi się, że my dorośli pełnimy tutaj znaczącą rolę. Mamy możliwość kierowania ich życiem, mamy możliwość wpłynięcia na ich decyzje, wsparcia ich, dostrzeżenia ich talentów. To jest młodzież wchodząca w dorosłość, ale jeszcze niedojrzała na tyle, żeby samodzielnie podejmować decyzje, chociaż nam może się tak wydawać, bo to jest mylne wrażenie. Oni już wyglądają jak dorośli, normalnie nam odpowiadają, czasem odpowiadają jak dorośli, ale oni nie są dorośli, oni po prostu potrzebują naszego wsparcia, pomocy i rozmów. Ja staram się rozmawiać z tą młodzieżą i oni zadają takie pytania [...], oni mają tyle wątpliwości. Tak nieraz udają tę dorosłość, nie chcą się zapytać, bo się wstydzą. Oni jeszcze potrzebują takiej dorosłej ręki, że nie powinniśmy uciekać od tego, że jednak cały czas mieć tę rękę na pulsie, dać im troszkę swobody, troszkę ograniczenia, muszą znać swoje [...] prawa, obowiązki, to jest bardzo ważne na tym etapie. Tutaj chcą poprobować trochę dorosłości, już chcą napić się piwka, bo dla czego nie, chcą papierosa, więc my jesteśmy po to, żeby im pokazywać dlaczego nie i mieć konkretne argumenty na to. (WIESŁAWA)

Podsumowując wypowiedzi wychowawców i wychowawczyń, należy stwierdzić, że najważniejsze zadania rozwojowe okresu adolescencji odpowiadają oczekiwaniom współczesnego społeczeństwa, w którym kluczowym elementem staje się rozwój wiedzy i kariery jego członków. Zadania, które wyróżnili nauczyciele, wskazują na opisywane w literaturze przedmiotu procesy, zgodnie z którymi „jakość zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych będzie wymagać ciągłego planowania i zarządzania karierą oraz projektowania jej zindywidualizowanych ścieżek”<sup>33</sup>. W świecie, w którym kariera to liczne „początki” i „przejścia” jednostek, stereotypowe myślenie o karierze jako „własności zawodu” i roli zawodowej załamuje się na rzecz akcentowania kariery jako własności jednostkowej biografii<sup>34</sup>. Jednocześnie nauczyciele i nauczycielki podkreślają kwestię wspierania młodzieży w odkrywaniu własnych zainteresowań i zasobów jako podstawy do podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Wychowawcy i wychowawczynie jako ważne

---

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> A. Cybal-Michalska (2013), *Młodzież akademicka...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>34</sup> Tamże, s. 23.

zadanie rozwojowe uznali także budowanie własnej tożsamości, adekwatnego poczucia własnej wartości, systemu wartości, a także odnalezienie własnego miejsca w grupie rówieśniczej. Z wypowiedzi nauczycieli wyłaniają się następujące zadania rozwojowe adolescentów:

- 1) Poznanie własnych zasobów i zainteresowań umożliwiających dokonywanie dalszych wyborów edukacyjnych;
- 2) Zdobywanie wiedzy i umiejętności edukacyjnych przygotowujących do kolejnego etapu kształcenia;
- 3) Kształtowanie świadomości znaczenia uczenia się przez całe życie;
- 4) Zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych potrzebnych nie tyle do wyboru konkretnego zawodu, a do bycia zdolnym do przekwalifikowania się i elastycznego reagowania na potrzeby rynku pracy;
- 5) Budowanie adekwatnego poczucia własnej wartości;
- 6) Kształtowanie tożsamości, w tym tożsamości narodowej;
- 7) Kształtowanie wartości;
- 8) Odnalezienie własnego miejsca w grupie rówieśniczej;
- 9) Modyfikowanie relacji z rodzicami;
- 10) Kształtowanie umiejętności interpersonalnych ważnych w różnych obszarach funkcjonowania społecznego;
- 11) Rozwój myślenia;
- 12) Kształtowanie samodzielności.

Ważne w okresie adolescencji zadania rozwojowe wyróżnione przez nauczycieli stanowią wyraz zmian społeczno-kulturowych, a także są wynikiem dostrzegania przez nich dynamicznego rozwoju znaczenia edukacji dla dobrego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Nauczyciele i nauczycielki podkreślają znaczenie rozwoju wiedzy, kompetencji społecznych i myślenia. Doceniają wagę relacji międzyludzkich oraz możliwości młodych ludzi radzenia sobie wśród innych. Obszarem, który nie pojawił się w wypowiedziach tej grupy, jest znaczenie akceptacji swojej cielesności, seksualności, tworzenia relacji miłosnych – które są opisywane jako kluczowe aspekty rozwoju w tym okresie<sup>35</sup>. Choć wielu nauczycieli odnosiło się do różnych aspektów kształtowania własnej tożsamości, to aspekt związany z cielesnością, intymnością i relacjami miłosnymi nie uwidaczniał się jako istotny dla rozwoju. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pojawiająca się w okresie dojrzewania zmienność w obrębie własnej fizyczności, seksualności, a także emocjonalności nasila poczucie utraty własnej tożsamości o spójność i całościowość obrazu siebie<sup>36</sup>. Jednak

---

<sup>35</sup> R. J. Havighurst (1953), *Human Development...*, dz. cyt.; B. M. Newman, P. R. Newman (1987), *Development...*, dz. cyt.

<sup>36</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 97.



w postrzeganiu nauczycieli i nauczycielek tej części obrazu młodzieży brakuje. Można postawić pytania: Czy współczesny młody człowiek przestał być jednostką płciową? Czy akceptacja swojego ciała nie ma już dla niego znaczenia? A może to nauczyciele i nauczycielki nie chcą postrzegać tej sfery życia swoich podopiecznych? W większości wywiadów nauczyciele i nauczycielki pomijali ten obszar zadań rozwojowych. Jednakże jeden z nauczycieli wprost odniósł się do nieuwzględniania przez niego kwestii seksualnych:

Kocha Julkę czy nie, to mnie nie interesuje. Z miłością człowiek nie wygra, nie wchodzi w te zagadnienia i też nie mam potrzeby. Nigdy nie robię na lekcjach wychowawczych jakichś kwestii seksualnych, żeby nie współżyli, że lepiej pocze-kać, nie wchodzi. Nie mam takich potrzeb, ale żeby mówić o Ziętarze, o Olewniku, to mam. (WITOLD)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci dużo miejsca poświęcili kwestii kształtowania własnej tożsamości i poczucia własnej wartości jako ważnego zadania rozwojowego okresu dorastania. Opisywane w literaturze przedmiotu trudności w zakresie syntezy obrazów siebie, poczucia utraty własnej tożsamości, ujawniające się w formie zwiększonej niepewności i – jak pisze E. H. Erikson – będące wyrazem pomieszania tożsamości<sup>37</sup>, znalazły swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach prowadzących grupy. Socjoterapeuci i socjoterapeutki zwracają także uwagę na przekonania młodzieży na własny temat, czyli kategorie stosowane do Ja<sup>38</sup>, wpływające na doświadczenia określonych reakcji emocjonalnych i zachowanie:

To akurat trudne jest. No, z jednej strony gdzieś próbują się trochę ukształtować, jakby swoją osobowość, i odkryć, kim tak naprawdę są, odsuwając się od rodziców, i tak myślę, że ci tak bardzo odsuwający radykalnie [rodziców] od siebie i eksperymentujący, gdzieś dużo przeżyli trudnych doświadczeń: rozstanie rodziców w niedługim czasie czy pojawienie się młodszego rodzeństwa... Chociaż ta druga grupa też ma podobne jakieś [doświadczenia]. Być może zbierało się to latami, więc gdzieś próbują siebie określić. (SAMANTA)

Na pewno podniesienie swojej wartości, zdania sobie sprawy z mocnych i słabych stron, które można zmienić w mocne, i nad tym pracujemy. [...] Mam takiego chłopca, który chodzi do mnie drugi rok. Skończyliśmy właśnie spotkania i zaczęła dostrzegać w sobie takie najdrobniejsze dobre rzeczy, widzi i przekłada je na

---

<sup>37</sup> Za: B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 97–98.

<sup>38</sup> Zob. poznawczo-afektywny system osobowości (*Cognitive-Affective Personality System – CAPS*) według Mischela i Shody, za: P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak (2011), *Osobowość, w: Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1. Gdańsk: GWP, s. 708–709.

swoje mocne strony. Mocna strona nie musi być, że idę w stronę wyglądu: jestem piękny, ale gdzieś tam dostawał kiedyś oceny mierne, a teraz dostaje dobre, dostateczne, i dobrze, i to jest jego sukces. (STANISŁAWA)

Socjoterapeuta prowadzący grupy dla chłopców podkreśla znaczenie budowania własnej tożsamości płciowej chłopców i stosunku do roli płciowej. Budowania tożsamości ego poprzez łączenie Ja cielesnego z obrazem siebie<sup>39</sup> jest szczególnie ważne dla dorastających w obliczu wielości i wielkości zmian w obrębie własnej fizyczności okresu dorastania. Jednocześnie społeczne oczekiwania ujawniają się przede wszystkim poprzez proponowane i odradzane role (w tym role płciowe) oraz oczekiwania co do ich rodzaju i jakości ich realizacji. *Polis* wpływa więc na treść i dynamikę procesu formowania tożsamości<sup>40</sup>:

Budowanie takiej tożsamości: „Kim ja będę jako mężczyzna?” „Jaki będę jako mężczyzna?”. To jest niezwykle ważne, bo zdrowy mężczyzna to zdrowe relacje w rodzinie. Ja nie chcę jakoś podważać roli matki, bo wydaje mi się, że to jest jakoś nie do przecenienia, ale zdrowy mężczyzna podejmuje odpowiedzialność za swoją rodzinę, powoduje, że w tym momencie kobieta nie musi zapierniczać na wszystkich frontach, nie musi zasuwać na różne rzeczy, nie musi załatwić wszystkiego naraz, może się skupić na czymś innym. My na grupie staramy się dobrać tak, żeby była kobieta i mężczyzna. Udaje nam się to. Jesteśmy trochę z kolegą wyeksploatowani, jeśli chodzi o te grupy, nikt nas specjalnie nie może zwolnić, bo nie mamy mężczyzn za bardzo, ale ponieważ jest kobieta i mężczyzna, to ja np. trzymam zasady, rygor itd., a znowu koleżanki starają się być bardziej życzliwe, bardziej wspierające. Taka, jak są role kobiet i mężczyzn w parze, w rodzinie itd. Nie powiem, że zawsze nam to wychodzi, bo faceci są teraz łącznie ze mną zbyt miękcy, a kobiety są od dawna zbyt ostre. To jest też taka nasza praca terapeutyczna ze sobą, żeby to było jakoś szczerze i prawdziwe to co robimy. Rozwój takiej męskości jest bardzo ważny, ponieważ brak takiej męskości powoduje, że chłopcy nie wiedzą, kim są i próbują szukać na różne sposoby jakichś dziwnych rozwiązań, jakiegoś dziwnego podejścia. (SYLWESTER)

Jedna z socjoterapeutek podkreśla, jak bardzo przeciążenie edukacyjne i konieczność intensywnego zaangażowania się w zdobywanie ocen, może utrudniać proces poznawania siebie młodzieży i formowania tożsamości. W cytowanej poniżej wypowiedzi postuluje się umożliwienie młodzieży odroczenia podejmowania zobowiązań na rzecz określenia siebie. Proces ten Erikson nazywa moratorium społecznym<sup>41</sup>. Pod wpływem silnych nacisków

---

<sup>39</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>40</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 85–87.

<sup>41</sup> E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

biologicznych i społecznych rozproszeniu ulega znaczna część własnej tożsamości *self*, rozpadając się na wiele niepowiązanych ze sobą obrazów siebie, postrzeganych często jako sprzeczne. W tej sytuacji – wobec słabości syntetyzującej mocy ego – powstrzymanie się młodego człowieka przed dokonywaniem zobowiązań (mimo że skazuje go na życie „w progę”), może być jedynym sensownym rozwiązaniem<sup>42</sup>:

Odszukać siebie, żeby siebie zdiagnozować [...] Skupić się na swoim rozwoju, żeby dziecko skupiło się na sobie i siebie poznało, ale muszą być różne zajęcia, żeby siebie poznawać. [Ważne jest to, że] jest dobrym człowiekiem, albo odnalazł się w świecie dorosłości, a nie to, że jest dobrym inżynierem, lekarzem, a będzie sfrustrowany i będzie palił albo zażywał alkohol. W tym pędzie – bo dzieci mają pęd, muszą ciągle coś poprawiać – konsultacji nie ma, tylko wciąż kartkówki poprawiają. (SELENA)

Wątek separacji od rodziców jako ważnego procesu w określaniu siebie, pojawia się w wielu wypowiedziach prowadzących grupy, ale jeden z socjoterapeutów poświęca mu szczególnie dużo uwagi, uznając za podstawowy dla prawidłowego rozwoju. W okresie adolescencji, w którym dochodzi do procesu powtórnej indywiduacji od rodziców, młodzi porzucają rodzinne zależności, rozluźniają infantylną więź z obiektem po to, by stać się członkiem ogólnej społeczności<sup>43</sup>:

Myślę sobie, że najważniejszym etapem jest właśnie separacja emocjonalna od rodziny, pochodzenia i umiejętności ponoszenia odpowiedzialności za swoje życie i zachowanie [...] i podejmowanie własnych wyborów. Jak myślę o podejmowaniu własnych wyborów, to też mi się pojawia formułowanie jakichś planów i celów na dalszą drogę kształcenia i jakieś takie wyobrażenie siebie, kim chcemy być i dokąd chcemy zmierzać. (SŁAWOMIR)

Inna socjoterapeutka także odnosi się do kwestii kryzysu w relacjach z rodzicami, ale opisuje to z perspektywy funkcjonowania rodziny. Odwołuje się do trudnego zadania, jakim jest uniezależnienie się od rodziców przy zachowaniu poczucia związku z nimi<sup>44</sup>:

Wyzwaniem są relacje z dorosłymi, to jest pokoleniowe, zawsze to jest czas, kiedy rodzice tracą autorytet, i to myślę, że każdy z nas przechodził, że to jest taki moment rozczarowania się swoimi rodzicami, oczywiście oni z tego wyjdą i na nowo ich uszanują, ale ten czas walki jest bardzo trudny dla obu stron. [...] Ten

---

<sup>42</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 97.

<sup>43</sup> P. Blos (1967), *The Second Individuation Process...*, dz. cyt., s. 162-186.

<sup>44</sup> H. Bee (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 371.

czas buntu, który przychodzi i to burzliwie przebiega, to jest trudne, to jest jakiś kryzys w ogóle dla rodziny. Rodzice mówią: „wie pani, jeszcze w szóstej klasie to był mój syn, poszedł do gimnazjum i to już jest inne dziecko”. (SELMA)

Kolejna socjoterapeutka oraz socjoterapeuta podkreślają znaczenie kształtowania przez młodzież obu relacji – rodzinnych i rówieśniczych – jako bardzo ważnych zadań w okresie dorastania. Bez pomyślnego oderwania się od dziecięcych zinternalizowanych obiektów, poszukiwanie nowych pozarodzinnych obiektów miłości stanie się niemożliwe. Wycofanie się z dziecięcego obiektu jest zawsze paralelne do dojrzewania ego<sup>45</sup>. Następuje przeciwstawianie się dorosłym, działanie wbrew ich wartościom i łączenie się dorastających w grupy kontestujące swoją spójność w odrębności od innych. Ta silna identyfikacja z rówieśnikami jest formą obrony przed doskwierającym poczuciem utraty własnej tożsamości. Jest formą wzajemnej pomocy w sytuacji dyskomfortu wywołanego zjawiskami okresu dojrzewania<sup>46</sup>:

Głównie relacja i z rodzicami, i z rówieśnikami. To są takie zadania podstawowe, żeby oni umieli sobie te relacje jakoś ułożyć. Głównie grupa jest po to, żeby układali sobie te poprawne relacje z rówieśnikami, ale na bazie relacji z nami dorosłymi też jakby na nowo uczą się i doświadczają tych relacji, żeby móc je przenieść na przestrzeń taką rodzinną. [...] Takim dużym kłopotem w pracy z nimi jest to, że mają bardzo często zaburzone relacje z rodzicami. Takim naszym [...] zadaniem jest to, żeby ta relacja z rodzicami stała się z czasem coraz bardziej bliska. Niestety często się zdarza tak, że ci rodzice są zapracowani albo ich nie ma i młodzież ma z tymi rodzicami nienajlepszy kontakt i pracujemy nad tym, żeby te więzi rodzinne miały dla nich jakąś wartość. (SARA)

Myślę sobie, że dwie rzeczy – z jednej strony młoda osoba musi się odnaleźć i jakby ułożyć na nowo swoje relacje z rodzicami, a z drugiej strony musi się odnaleźć w grupie rówieśniczej. Jak te dwa zadania zostaną zrealizowane, to wtedy ten rozwój przebiega fajnie i można powiedzieć, że ten proces adolescencji jest pozytywnie zakończony. (SŁAWOMIR)

W wielu wypowiedziach socjoterapeutów i socjoterapeutek podkreślano kwestię odnalezienia swojego miejsca w grupie rówieśniczej jako ważnego zadania rozwojowego. Przynależność do grupy dodaje młodemu człowiekowi pewności siebie, ćwiczy dochowywania wierności swoim wyborom. Zanim dojdzie do rozstrzygnięć w podstawowych wątkach kryzysu tożsamości, grupa rówieśnicza oferuje pierwsze uspokojenie, poczucie przynależności<sup>47</sup>:

---

<sup>45</sup> P. Blos (1967), *The Second Individuation Process...*, dz. cyt., s. 162–186.

<sup>46</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 98–99.

<sup>47</sup> Tamże, s. 100–101.

Na pewno też akceptacja ze strony rówieśników, i to też bardzo widać. Na grupie to też są tacy niechętni wobec tego, żeby ujawniać informacje o sobie, jeśli nie mają pewności, że to zostanie zaakceptowane, że są na grupie osoby, które mają podobne doświadczenia, to są też bardzo zablokowani. Jednego chłopca miałam od października i o tym, że palił e-papierosy, przyznał się dopiero, jak pojawiły się dziewczyny, które też palą i o tym, że nie chodzi do szkoły, to też się dopiero przyznał, jak inne pojawiły się osoby na grupie, które mają podobne doświadczenia. To jest dla nich bardzo istotne, nawet te osoby zamknięte w sobie – dla nich to jeszcze bardziej trudne i jeszcze większa obawa jest, żeby ujawniać jakieś informacje o sobie, bo nie mają pewności, jak reszta zareaguje – że mogą spotkać się z wyśmianiem, odrzuceniem, że to jest dla nich bardzo istotne, może i nawet najistotniejsze w sumie, żeby jakoś tak się w tej grupie rówieśniczej odnaleźć i mieć tę grupę. (SAMANTA)

Nauczenie się zawierania kontaktu z rówieśnikami, podtrzymywania i pogłębiania. Moim zdaniem to jest podstawa do tego, żeby później budować relacje bliższe, żeby mogli być mężami, ojcami, życzliwymi przełożonymi w pracy. W ogóle odnajdywania się w grupie. Trudne zadanie uniesienia i radzenia sobie z frustracją nieprzyjęcia do grupy, taka porażka społeczna – myślę, że to jest trudne. Dzieciaki w tej swojej emancypacji potrafią, mam wrażenie, są takie bardziej bezwzględne w takim pokazywaniu nieakceptowania. (SELMA)

W ostatniej z cytowanych wypowiedzi wyłania się kwestia budowania innych bliskich relacji na bazie tego, w jaki sposób młodzi ludzie odnajdują się w grupie rówieśniczej. Kwestia związków miłosnych jako istotnego zadania okresu adolescencji pojawia się w wypowiedzi jednej z socjoterapeutek. Nastolatki, zwracając się ku grupie rówieśniczej, w okresie dorastania zaczynają tworzyć związki intymne. Rolę odgrywa tu seksualność fizyczna, ale także umiejętności zachowań intymnych, takie jak flirtowanie, komunikacja i odczytywanie wskazówek społecznych partnera<sup>48</sup>. Środowisko rówieśnicze ma wpływ na rozwój erotyczny młodzieży poprzez wzmacnianie procesu identyfikacji z płcią i jej rolami, ponieważ jest terenem treningu społecznego i doświadczeń seksualnych<sup>49</sup>. Na tym etapie pojawiają się dążenia do stworzenia pary i nowe formy ekspresji seksualnej<sup>50</sup>. Zbudowanie związku intymnego wiąże się z integracją dwóch aspektów ludzkiej seksualności: miłości i agresji (Kernberg<sup>51</sup>). Jednakże możliwość pozostawania w bliskich,

---

<sup>48</sup> H. Bee (2004), *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 378.

<sup>49</sup> I. Obuchowska, A. Jaczewski (2002), *Rozwój erotyczny...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>50</sup> M. Beisert (2006), *Trud dorastania seksualnego...*, dz. cyt., s. 146.

<sup>51</sup> Zob. O. F. Kernberg (1998), *Związki miłosne. Norma i patologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

intymnych relacjach z drugą osobą warunkowana jest osiągnięciem przez człowieka tożsamości<sup>52</sup>:

Mam [...] wrażenie, że takim wyzwaniem jest nawet to, żeby nauczył się stworzyć taki prawdziwy, realny, miłosny związek, założenie rodziny. Wiem, że to jest jeszcze taki wiek, że jest to dla nich niewyobrażalne, ale dla niektórych często to pozostaje niewyobrażalne. Oni nie chcą mieć rodziny, dzieci, nie potrafią się trwale związać, kochać, w zasadzie potrzeba im adrenaliny, która jest na początku tego stanu à la psychotycznego, kiedy jest to zakochanie i niepatrzenie na nic. (SYLWIA)

Innym aspektem funkcjonowania społecznego jest kształtowanie umiejętności współdziałania z innymi jako istotnego zadania okresu dorastania:

Poza tym nauczenie dzieciaków komunikacji, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów – nad tym głównie pracujemy. Często konflikty odnoszą się nie do rówieśników, bo oni sobie w takich sytuacjach radzą różnymi sposobami, ale konfliktów rodzic – dziecko, bo w tym okresie konflikty występują często. (STANISŁAWA)

Po pierwsze komunikacja, po drugie asertywność, czyli mówienie „nie”. Nie umieją tego, jeżeli mówią „nie” [to w taki] sposób, że zamykają sobie drogę, że dochodzi do poważnych konfliktów społecznych. Jeżeli mówię „nie”, to mówię „nie” i cała masa wulgaryzmów i cała droga zamknięta. [...] Muszą się nauczyć tej empatii. Muszą zacząć funkcjonować [w grupie]. Ja zawsze mówię, że nie możesz być zupełnie wolny, bo pracujesz w społeczeństwie, funkcjonujesz w społeczeństwie i są pewne normy i zasady, które musisz nauczyć się przestrzegać. (SŁAWA)

W wypowiedziach socjoterapeutów i socjoterapeutek kwestia edukacji oraz wyboru ścieżki zawodowej jako istotnego zadania rozwojowego zajmuje dużo mniej miejsca niż w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli, choć także się pojawia:

Na pewno ukończenie tej nauki, żeby skończyć to gimnazjum. Były takie wychowanki, które stwierdziły: one nie muszą mieć gimnazjum, podstawówka wystarczy. One nie miały nawet takiej wiedzy, że człowiek musi się uczyć, że trzeba ukończyć tę szkołę. Ciągłe to uświadamianie ich, że to jest potrzebne. One nadal twierdziły, że sobie poradzą, że to ich życie, ich sprawa. (SEBASTIAN)

Muszą niestety dosyć szybko dorosnąć i podjąć dosyć ważną decyzję, co będą robić dalej, bo jednak w jaki sposób, z jaką średnią, z jakim zachowaniem skończą szkołę, w dosyć dużym stopniu decyduje o tym, co będą robić dalej. Czasem

---

<sup>52</sup> B. Smykowski (2007), *Poczucie intymności...*, dz. cyt., s. 84.

mam wrażenie, że jest to odrobinę za szybko. To muszą zrobić. Oni bardzo często nie wiedzą, co chcą ze sobą robić dalej. Wszystkie testy diagnostyczne, zawodowe, coś tam niby wyjdzie, ale pytanie pada: „Co pani by na moim miejscu zrobiła? Co ja bym mógł robić?” (SONIA)

Jeden z socjoterapeutów jako najważniejsze zadanie rozwojowe w adolescencji uznał kształtowanie wartości. Cele, wartości, plany i dążenia życiowe zgodnie z teoriami poznawczymi, ujmowane są jako ważne aspekty funkcjonowania ludzkiej osobowości, które pozwalają wybierać zadania życiowe i podtrzymują motywację działań<sup>53</sup>. Natomiast w koncepcjach psychodynamicznych jako ważne zadanie okresu adolescencji w odniesieniu do wartości uznaje się przestrukturyzowanie superego w celu wytworzenia własnej etyki społecznej i tworzenie dojrzałego ideału Ja<sup>54</sup>.

Myślę, że po prostu ustawienie takiej ścieżki wartości, w którym kierunku idziemy, żeby była jakaś perspektywa. Zazwyczaj ta perspektywa sprowadza się do tego, że jutro znowu muszę iść do szkoły. Chciałbym, żeby ta perspektywa była nieco dalsza i oparta na innych wartościach, a nie tylko pieniądzu. Pieniądz jest ważny, ale chciałbym, żeby też jakieś elementy uczuć występowały. Nie mówi młodzież w tej chwili o uczuciach. Zadaniem dla nich jest posiadanie: będę posiadał żonę, będę miała męża, czyli to jest mój przedmiot, który będę miał. Nie człowiek, który jest partnerem, którego kocham, tylko mój przedmiot, mój walor. I to jest chyba ważnym problemem. (STEFAN)

Podsumowując wypowiedzi prowadzących grupy socjoterapeutyczne, stwierdzić należy, że uznali oni, że niezwykle ważne w okresie adolescencji jest kształtowanie własnej tożsamości, znajomość siebie, adekwatne poczucie wartości. Socjoterapeutki i socjoterapeuci nie pominęli (w odróżnieniu od nauczycieli i nauczycielek) kwestii seksualności młodzieży. Uznali, że istotne jest kształtowanie tożsamości płciowej, podejmowanie ról płciowych i tworzenie związków miłosnych. Istotne zadanie dla młodzieży to budowanie relacji rówieśniczych oraz trenowanie umiejętności społecznych ułatwiających im funkcjonowanie w satysfakcjonujących związkach interpersonalnych. Kluczowa kwestia to separacja od rodziców przy zachowaniu dobrych relacji z nimi. Dużo mniej miejsca niż w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek, terapeuci i terapeutki poświęcili wyborowi zawodu i edukacji młodzieży, choć i te zadania pojawiły się w ich obserwacjach. Socjoterapeutki i socjoterapeuci za najważniejsze zadania rozwojowe okresu dojrzewania uznali więc:

---

<sup>53</sup> Zob. poznawczo-afektywny system osobowości (*Cognitive-Affective Personality System – CAPS*) według Mischela i Shody, za: P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak (2011), *Osobowość, w: Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1. Gdańsk: GWP, s. 708–709.

<sup>54</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii...*, dz. cyt., s. 123.

- 1) Kształtowanie się tożsamości;
- 2) Adekwatne poczucie własnej wartości;
- 3) Kształtowanie tożsamości płciowej i podejmowanie ról płciowych;
- 4) Wchodzenie w relacje miłosne;
- 5) Separacja od rodziców przy zachowaniu z nimi dobrych relacji;
- 6) Odnalezienie swojego miejsca w grupie rówieśniczej jako podstawy do innych relacji społecznych;
- 7) Kształtowanie systemu wartości;
- 8) Wybór ścieżki edukacyjnej i zawodowej.

### 6.3. Relacje społeczne jako główne źródło ochrony w rozwoju młodzieży

Analiza czynników chroniących rozwój jest niezwykle istotną kwestią w wielu teoriach i badaniach naukowych z zakresu psychologii rozwoju człowieka i psychologii pozytywnej, a szczególnie dużo uwagi poświęca im koncepcja *resilience*<sup>55</sup>. Tak duży nacisk na poznanie czynników chroniących wynika z tego, że modyfikują one skutki wysokiego ryzyka<sup>56</sup>. Postanowiłam zbadać, jakie czynniki według wychowawczyń i wychowawców oraz socjoterapeutek i socjoterapeutów wspomagają pozytywny rozwój młodzieży, z którą pracują. Postrzeganie czynników może się przekładać na sposób pracy z młodzieżą – poczucie, że można wprowadzać strategie ochronne lub też, że źródła ochrony są poza naszą kontrolą.

W wypowiedziach wychowawczyń i wychowawców koronne miejsce zajmuje rodzina – jako źródło ochrony rozwoju młodych<sup>57</sup>. Nauczycielki i nauczyciele zdają sobie sprawę ze znaczenia zachowań rodzicielskich mogących wspierać rozwój adolescentów. Zwracają szczególną uwagę na takie zachowania, jak: okazywanie wsparcia i ciepła, wspólne rozmowy wyrażające zainteresowanie własnym dzieckiem, tworzenie więzi, stawianie granic przez rodziców oraz monitoring rodzicielski, ale także przyznawanie psychologicznej autonomii:

---

<sup>55</sup> S. S. Luthar (2006), *Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades*, w: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley, s. 740–795.

<sup>56</sup> B. Woynarowska (2013), *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 49.

<sup>57</sup> Por. G. W. Peterson, K. R. Bush (2015), *Families and Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New York: Springer Science + Business Media.



Rodzina jest najważniejsza. Opiekuńczość, chęć wysłuchania, ale też tupnięcia, pokierowania, rozmowy. (WITOLD)

Na pewno rodzina. [...] Zainteresowanie, bo tak naprawdę o to chodzi. (WAL-DEMAR)

Przede wszystkim w domu rodzinnym, zainteresowanie rodziców. [...] Myślę, że w domu to jest podstawa: zainteresowanie, rozmowa, też kontrola. Jeżeli i w domu, i ze szkoły jest współpraca, to jest wszystko dobrze. (WALERIA)

Oczywiście dom rodzinny, ale tutaj to jest wiadomo, temat szeroki, to różnie wygląda. To taki problem czy bolączka dzisiejszych czasów, to czas dla tego młodego człowieka. Nawet wspólne takie przebywanie, bycie, kiedy owszem, tata i mama pracują, ale też poświęcają czas temu młodemu człowiekowi. Wspólna sobota, to są nawet drobiazgi, jakieś odebranie go z treningu, rozmowa potem w samochodzie, kiedy wracamy, także to bycie. Nie da się tego młodego człowieka kontrolować bez przerwy. [...] Z jednej strony bycie z tym młodym człowiekiem, a z drugiej pozwalanie mu na to, żeby tworzył swój świat, miał swoich znajomych, miał swoje zainteresowania i też czasami, że nie wszędzie idzie z mamą i z tatą. To są takie truizmy i łatwo to się mówi, a różnie to wygląda, bo żyjemy zabiegani. Natomiast te takie drobne rzeczy codzienne są naprawdę bardzo ważne, bo potem nie są już do odrobienia. Bo to jest taki proces, gdzie pewne rzeczy jakoś nieprzepracowane wspólnie, jakoś niestworzone nie są, tego czasu nie da się wrócić, a młody człowiek ma coraz więcej lat i też wchodzi w pewne schematy, czy wstępuje na pewne drogi, z których trudno go jakoś tam zawrócić. Także takie autentyczne bycie, czy nauczyciela, wychowawcy i poczucie, że młody człowiek może przyjść i powiedzieć, ale też dać mu to prawo, że jeżeli nie chcesz, to nie musisz się zwierzać ze wszystkiego, i to działa w szkole, i w rodzinie, i w różnych innych miejscach. (WŁADYSŁAW)

Priorytetowe jest środowisko domowe – to od razu mogę powiedzieć. Dzieci, które mają zdrowe relacje w rodzinach, to funkcjonują po prostu o niebo lepiej. Nawet jak coś im nie idzie, bo nie zawsze są to dzieci, którym rodzice mogą pomóc, bo po prostu mają mniejsze możliwości, ale nie jest to taka bariera i duży problem. To są rzeczy, z którymi oni sobie radzą, natomiast jeżeli to środowisko nie funkcjonuje dobrze, to to po prostu widać jak na dłoni od razu też. I podejrzewam, że to dalej będzie implikowało kolejne problemy w przyszłości. (WERONIKA)

Jedna z nauczycielek zwraca szczególną uwagę na poczucie bezpieczeństwa w domu, jako priorytetowego czynnika chroniącego rozwój, budowanego przez rodziców poprzez wspieranie własnego dziecka, także w sytuacji porażki lub trudności:

Przede wszystkim dziecko musi się czuć bezpiecznie, jeżeli dziecko będzie miało świadomość, że w domu nie może się zwierzyć, że w domu nie może powiedzieć, że dostało jedynkę, że w domu nie może przyjść i powiedzieć: „mamo,

byłem na wagarach”, to nie jest dobrze. Wiadomo, że nie chodzi o to, że mama powie: „super, to ja ci usprawiedliwię”, ale wiadomo, że nie może się bać, nie chodzi tylko o przemoc, bicie i tak dalej, ale generalnie taki strach. Mam chłopca w klasie, który właśnie niby rodzina taka wzorcowa, wszystko ładnie i pięknie, ale on się boi. On się boi mówić mamie o czymkolwiek, jak wspominał, że Kuba coś tam nabroił, dzwonię do mamy, to jest płacz. Właściwie, jak mama przychodzi, to wydaje się, że wszystko jest idealnie, gdzieś psychicznie jest wystraszony tym, że nie chce mówić. Wydaje mi się, że to bezpieczeństwo przede wszystkim. (WIOLETTA)

Inna z wychowawczyń podkreśla kwestię poświęcania uwagi nastolatkom w sytuacji, gdy rodzice mają także młodsze dzieci i spędzają dużo czasu na czynnościach opiekuńczych wobec młodszego rodzeństwa:

Rodzice też czasami przyznają, że jak jest rodzeństwo, to np. z jednym dzieckiem nie byli nigdy w kinie. Żeby to młodsze zostawić pod opieką i z tym starszym chwilę czasu spędzić. Nie tylko obarczać obowiązkami, żeby przez chwilę porozmawiać i dowiedzieć się, co myśli. To się wydają banalne takie rzeczy, na które może rodzice nie zwracają uwagi, ale to są naprawdę ważne [sprawy]. Budują takie bezpieczeństwo, stabilizację i mają wpływ później na przyszłość. (WALERIA)

Kolejna istotna dla nauczycieli kwestia wspierająca prawidłowy rozwój młodzieży to współpraca rodziców ze szkołą. W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek owa współpraca ma polegać na partnerstwie między rodzicami a nauczycielami, wspólnym wyznaczaniu kierunku rozwoju dzieci, wspólnych celach wychowawczych i edukacyjnych oraz wzajemnym zaangażowaniu w rozwój młodych ludzi:

Mi by zależało na tej współpracy, a tej współpracy często nie ma w szkołach. Rodzice zdarzają się różni, ale jest cześć rodziców, która ma bardzo duże wymagania od szkoły, że właściwie oni oddają to dziecko i my mamy je wychować, ukształtować, ale jak się coś złego zadzieje, to nagle ten rodzic: „O, ja jestem rodzicem!”. To jest także problem takiego braku partnerstwa. Nie chcę też powiedzieć, że to rodzice są tam „ble”, bo szkoła nie do końca może być otwarta na taką współpracę z rodzicami. Zdarzały mi się takie klasy, gdzie rodzice współpracowali ze sobą, mieli pretensje, ale to dobrze, była dyskusja. Najgorzej jest, jak przychodzi pięć osób i siedzą cicho, i nic nie mają do powiedzenia, rozchodzimy się i nic z tego nie wynika, to jest czas stracony dla mnie i dla nich. (WALDEMAR)

Świetnie jest, jak rodzice też współpracują z wychowawcą i działamy jednym frontem. Ja mogę inaczej myśleć i rodzic też inaczej, ale ten kompromis jest wspólny i wiemy, że chcemy tak. To też pomaga dziecku, bo jeśli jest taki rozdźwięk, że rodzic ma inne wartości i wychowawca ma inne wartości, to młody człowiek raz ma tak, a raz ma tak i to nie jest dobrze. (WALENTYNA)

Nauczyciele i nauczycielki zdają sobie także sprawę z roli pozytywnej relacji z nauczycielem jako istotnego czynnika chroniącego rozwój<sup>58</sup>. Zdaniem jednej z nauczycielek wspierająca relacja między nauczycielem a uczniem charakteryzuje się: troską, empatią, zrozumieniem, chęcią rozmowy o problemach ucznia, próbą zrozumienia uwarunkowań trudności młodego człowieka:

Najważniejsze to jest troska taka i przede wszystkim takie współodczuwanie. Ta inteligencja emocjonalna u nauczyciela jest bardzo ważna, żeby ją mieć, żeby móc współodczuwać to, co czuje dziecko. Na pewno my też troszkę pobieżnie możemy się zajmować tymi ich problemami, wiadomo, że one wracają do domu i tam muszą się borykać z codziennością, ale chociaż jakieś wykazanie zrozumienia. Ważne jest też to, w jaki sposób z nimi rozmawiamy, że mogą, że potrafimy otworzyć ich, że chociaż coś powiedzieli. Powiedzenie, że jest ci naprawdę ciężko, już pomaga człowiekowi. To [jest czynnikiem chroniącym] w pracy wychowawczej. (WIKTORIA)

Przede wszystkim to, żeby nie zapomnieć, że sami kiedyś byliśmy młodymi ludźmi i przeżywalimy podobne historie. Zrozumienie tego, że nie funkcjonują oni sami w oderwaniu od rzeczywistości, która bardzo często bywa tragiczna dla nich. No i chyba wyciągnięcie pomocnej dłoni w jakiegokolwiek sytuacji. Ja uważam, że jeżeli na drodze młodego człowieka stanie dobry dorosły, jeden, drugi, trzeci to wychowa się na wspaniałego człowieka, a jeżeli stanie taki zły dorosły, to może w jego życiu poważnie namieszać. Dobry dorosły, który w dodatku został powołany do tego, żeby kierować tym młodym człowiekiem, żeby go uczyć, albo żeby nim sterować, dobry dorosły, dobry wychowawca. (WIKTORIA)

Inna wychowawczyni podkreśla kwestię samodzielnego poznania swojego ucznia – bez uprzedzeń i etykiet, które mogły być mu nadane na wcześniejszym etapie edukacji. Ponadto zdaniem tej wychowawczyni pozytywną wspierającą relację z adolescentem kształtuje partnerstwo i pozwolenie na współdecydowanie przez uczniów:

Taka postawa u dorosłych nieprzekreślająca ich z góry, czyli chęć poznania ich. Jeżeli wychodzimy z założenia, że ok, ja może coś tam o tobie słyszałem, ale to dla mnie jest nieważne. Jestem tu i teraz i pokaż mi, jaki jesteś, to taka czysta kartka. Takie rozpoczęcie od czystej kartki, to dla nich jest ważne. Trzeba dać im szansę, żeby mogli zacząć od nowa, bo to też dzieci mówiły: jeżeli z podstawówki wychodzą z jakąś etykietką, to w gimnazjum tego nie chcą.

---

<sup>58</sup> Zob. P. W. Dowrick, L. T. Back, N. Crespo Mills (2015), *School Failure and School Success*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.

Chcą to zmienić bardzo często, to było dla nich krzywdzące i nie lubiły tego i cieszą się, że w gimnazjum mają taką szansę, i myślę, że to dla nich jest ważne, żeby dorośli nie postrzegali ich przez pryzmat tego, co trzy lata temu zrobili. Są na kolejnym etapie, coś nowego zrobili i [to] jest dla nich ważne. Takie rozmawianie z nimi troszeczkę po partnersku, to znaczy przedstawianie im zasad, które wspólnie tworzą, jak oni mają odrobinę chociaż odpowiedzialności, że coś razem stworzyliśmy, to oni są za to bardziej odpowiedzialni. Oni się do tego bardziej przykładają, jeżeli dać im coś na dłoń, to wezmą i wyrzucą, ale jeżeli sami będą musieli się do tego przyłożyć, naprawdę będą się wtedy starać. [...] Uważam, że oni oczekują trochę tego, żebyśmy my im pozwolili działać trochę samemu, czyli na własną rękę. Ponosimy konsekwencje własnych działań i podejmujemy jakieś decyzje, czy to będzie dobrze, czy to będzie złe, ale to jest ich sprawa, no i szanować ich zdanie. [...] myślę, że to traktowanie, jako ludzi bardziej dorosłych, a nie dzieci, jest najważniejsze. (WERA)

Inna wychowawczyni podkreśla znaczenie działań podejmowanych w szkole jako możliwej kompensacji pewnych braków i trudności pojawiających się w domu rodzinnym:

Przekazywanie takich wartości, których w domu nie ma, bo nie w każdym domu są. Jak tego zabraknie, to musimy to uzupełnić: strona moralna zachowania, kultura osobista, wyjście w świat, gdzie bardzo często nie mają kontaktu, np. rodziny biedniejsze. Jakież wyjścia, zapoznanie się z kulturą, gdzie nie mieli możliwości. (WIOLETTA)

Jeden z nauczycieli w swojej wypowiedzi kładzie nacisk na wzbudzanie kreatywności młodzieży, ważnej dla ich prawidłowego rozwoju, oraz znaczenie roli nauczyciela, który musi poradzić sobie z jednej strony z realizacją podstawy programowej, a z drugiej nie zapomnieć o tym, by lekcje miały na celu zainteresowanie tematem uczniów:

Natomiast w szkołach cały czas mówi się o tym, żeby dzieci rozwijać kreatywnie, z drugiej strony jest jakiś materiał do zrealizowania, który nie zawsze jednak tę kreatywność wzbudza. Tu jest rola nauczycieli, żeby w dobry, odpowiedni i atrakcyjny sposób prezentować im tę wiedzę. Szkoła, później okazuje się, że nudzi, bo to, bo tamto. Traci tę szansę wspieranie tego rozwoju. Coś tam się dzieje, że te lekcje zaczynają być mało odkrywczym, że nie o to nam chodziło i to jest problem szkoły. (WALDEMAR)

Autorka poniższej wypowiedzi uważa z kolei, że istotna jest stabilność, która daje poczucie bezpieczeństwa zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym:

Myślę, że stabilizacja pomaga tym młodym ludziom, czyli ważne jest, żeby dziecko wiedziało, że ma co jeść i gdzie spać, ale też, że w szkole jest stabilnie, czyli wiem, że jak przyjdę do tej szkoły, to czeka na mnie ten wychowawca, ta grupa uczniów, że będę realizować program taki i taki, że za chwilę mi się to nie rozwieje, że szkoła nie zniknie z mapy. Myślę, że młodzi ludzie na co dzień nie myślą perspektywą za ileś tam lat, ale interesuje ich dziś i jutro, czyli to, co jest na bieżąco, żeby było stabilne. (WALENTYNA)

Trzy nauczycielki zwróciły uwagę na znaczenie grupy rówieśniczej jako czynnika mogącego chronić rozwój młodzieży<sup>59</sup>. Nauczycielki podkreślają przede wszystkim modelowanie społecznie akceptowanych zachowań przez rówieśników oraz akceptację przez grupę rówieśniczą:

Jeżeli jest dobra grupa, jest wsparcie, to jak najbardziej. Gorzej, jak dzieciak wpadnie w złe środowisko, to wtedy opieki nie ma, tylko w drugą stronę. (WIOLETTA)

Grupa rówieśnicza, ciąg dalszy. Jeśli podoba im się taki kolega, który gdzieś tam popija piwo i z tym są tylko w stanie się zaprzyjaźnić, bo do tej grupy, która np. założyła klub czytelniczy, nie jestem w stanie się przyłączyć, bo raz – nie lubię czytać, a dwa – nie potrafię zbyt dobrze czytać. (WANDA)

To również dobór właściwej grupy, w której się znajdują, no te doборы są często narzucone, ale jak ma szczęście i ma taką dobrą grupę [...], to wygrał los na loterii, bo mojemu uczniowi [...] z domu dziecka to to, że trafił do mojej klasy akurat – i szczerze mówiąc, mi się chciało poświęcać uwagę, bo nie zawsze tak jest – to wygrał los na loterii, bo jest przygotowany teraz do życia. Bo mógłby trafić do innej, bo mamy różne u nas klasy, mógłby trafić do innej i byłaby totalna patologia i nic by z tego nie było. A czasami nawet dramat, bo takie dziecko zamknięte, zakompleksione totalnie, jak trafi w grupę, która będzie się z niego wyśmiewała i potęgowała jakies jego dysfunkcje, jakby wyśmiewała te dysfunkcje, no to czasami – tak jak powiedziałam – może się to skończyć źle, bo też mamy takie przypadki, że dzieci okaleczają się albo zamykają się na tyle, że po prostu nie chcą chodzić do szkoły [...], tak że grupa rówieśników i akceptacja tej grupy też jest kluczowa. (WERONIKA)

Trzy nauczycielki zwróciły uwagę na wsparcie, jakie młodemu człowiekowi może dostarczyć ważny dorosły, ale także rówieśnik; wsparcie, które może kompensować wiele trudności, także tych doświadczanych w domu

---

<sup>59</sup> Zob. więcej: C. L. Reitz-Krueger, A. G. Nagel, L. A. Guarnera, N. D. Reppucci (2015), *Community Influence on Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.

rodzinnym<sup>60</sup>. Taka pomoc okazywana jest poprzez akceptację, przyjaźń, a także miłość:

Uważam, że młody człowiek powinien mieć szansę wypowiedzenia się na każdy temat, który go frapuje. Powinno się dać takie poczucie, że może to zrobić, że jest bezpiecznie, że może zapytać o wszystko, że nie będzie wyśmiany i odrzucony, i że otrzyma wsparcie wtedy, kiedy będzie je potrzebował. Kiedyś mi się wydawało, że szczęśliwy dom [jest najważniejszym czynnikiem ochrony], ale to niekoniecznie. Są młodzi ludzie, którzy się wychowują w trudnych warunkach, że w domu nie dostają tyle uczucia, ile by potrzebowali, że nie mają nawet osobnego miejsca w tych czasach, żeby się uczyć. W domu jest niepokój, czasami alkohol – zdarza się to – i mimo tego te dzieci świetnie się uczą, mimo że jest im strasznie trudno. Myślę, że każde dziecko musi mieć kogoś, na kim może polegać, osobę, która trochę pomoże i pokieruje. To może być w grupie świetny kolega, który dopomoże, to może być nauczyciel, ktoś z rodziny. To musi być ktoś, kto będzie wspierał. Ja myślę, że w ogóle każdemu, a młodzieży szczególnie, potrzebna jest uwaga, czyli mądre wysłuchanie i doradzenie, jeśli umiemy doradzić, jeżeli nie, to tylko wysłuchać. (WALENTYNA)

Wsparcie dorosłego [...] i to z każdej strony [...]. Rola nasza jest taka, że my, jeżeli go zaszukujemy, że jest do niczego, to on może w to uwierzyć i tak pójdzie, ale jeżeli my dorośli będziemy mu tłumaczyć, rozmawiać z nim, nie tracić tego partnerstwa, nie tracić tych rozmów takich szczerych, to on będzie wiedział, że jak się pogubi [to ma] gdzie przyjść. On nie będzie się bał wtedy przyjść, a jak my go stracimy, my rodzice szczególnie, to może się stoczyć. Trzeba ich wspierać i motywować [...] tak po ludzku. Wspierać, motywować i być. (WIESŁAWA)

Wiara w to, że ktoś nas kocha. Myślę, że ta miłość, która będzie się powtarzała, ale nie taka ślepa, taka mądra miłość – od kogoś, kto jest przy nas. (WISŁAWA)

W wypowiedziach wychowawczyń i wychowawców pojawia się także kwestia oferty społecznej dla adolescentów. Dotyczyć ona może organizacji czasu wolnego oraz rozwijania osobistych zainteresowań młodych ludzi:

Te wszelkie jakby takie instytucje, które proponują jakieś organizowanie czasu wolnego czy pozalekcyjnego. To mogą być treningi piłki nożnej, to może być pałac młodzieży i jakieś zajęcia, bo faktycznie to jest taka cicha ochrona, że ten młody człowiek idzie w tym kierunku, interesuje się piłką, spędza ileś godzin na treningu i nawet nie wie tego, że przecież rozwija się w jakiś sposób, bo ruch, bo zdrowie, bo to, co go interesuje, ale też wtedy tam jest bezpieczny, nie chodzi gdzieś po ulicach, nie szuka dopalaczy czy czegoś. Na pewno taka oferta szeroka

---

<sup>60</sup> Por. pojęcie *natural caregiving*: T. P. Gullotta (2005), *Understanding Primary Prevention*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer, s. 22.

takich zajęć, kół zainteresowań, wydarzeń też przeznaczonych dla młodych ludzi, które z jednej strony rozwijają młodego człowieka, zapewniają jakieś atrakcje, już nie chodzi o czas wolny i to, co bardzo ważne, zapewniają jakieś bezpieczeństwo. (WŁADYSŁAW)

W pewnym sensie środowisko, bo to są tacy ludzie, że dom i rodzice mają znaczenie, ale coraz więcej mają rówieśnicy i ma [...] wpływ otoczenie. Jeżeli są jakieś działania nie tylko przez szkoły, ale też przez miasto, jakieś działania kulturalne, jakieś świetlice działają, domy kultury, to też jakieś znaczenie ma. [...] Szkoła poprzez wycieczki, jakieś wyjścia, wyjazdy, też może tutaj dużo zdziałać. (WAL-DEMAR)

Zaoferowanie ludziom rzeczy, gdzie też mogą być fajni. Mamy tutaj np. ucznia, który z wielkim zapalem prowadzi radiowęzeł. To jest uczeń taki bardzo specyficzny, mówiący takim charakterystycznym głosem, i tak się chyba uczniowie trochę podśmiewają, ale to go zupełnie nie zniechęca i to jest jego działka. Puszczają jakieś piosenki, które lubi, jakieś disco polo. Ja nawet z nim rozmawiałam na temat tego repertuaru, czy może kiedyś może być Chopin. Mówi, że może tak, ale czasem też tam puszcza o „oczach szalonych” [...] tym niemniej cały czas dzielnie go słychać, więc każdy może sobie taką niszę znaleźć, ale nie wszyscy chcą. (WANDA)

Wśród wypowiedzi dotyczących kontekstu społecznego, mogącego mieć istotne znaczenie wspierające młodych ludzi, pojawiła się także taka, która odniosła się do stosunków społeczno-politycznych w kraju i między państwami:

Spokojny kraj bez wojen, ale to też jest istotne. Myślę, że uczenie w czasach niepokojów, wojny jest czasami w ogóle niemożliwe albo jeżeli jest, to jest utrudnione. (WALENTYNA)

W odróżnieniu od czynników społecznych dużo mniej miejsca nauczyciele i nauczycielki poświęcili jednostkowym czynnikom chroniącym. Jedna z wychowawczyń podkreśliła rolę indywidualnych wyborów adolescentów, szczególnie gdy wartości przekazywane w szkole nie są zgodne z tymi proponowanymi przez rodzinę pochodzenia:

Dom ich w jakiś sposób kształtuje i przychodzi w jakiś sposób uformowani. Wiedzą, że się je nożem i widelcem, że się nie dłubie w nosie, więc jeśli z tym przychodzi, to już jest dobrze. Natomiast trudność jest wtedy, kiedy to, co my uczymy – ten system wartości, którego my uczymy – nie zgadza się z tym, którego używa się w domu. [Ważne jest] żeby oni potrafili to przyjąć za swoje, tzn. właściwie, żeby mieli sobie to przemyśleć, bo my ich uczymy, że mają myśleć, a nie co myśleć, żeby powiedzieli: „Aha, to się robi inaczej tutaj, może to jest lepiej, bo to ma tam jakieś konsekwencje, że to wpływa na to, jak ja się zachowuję czy jak mnie postrzegają”. (WANDA)

Inna wychowawczynie podkreśliła rolę ciekawości jako indywidualnego czynnika chroniącego:

Na pewno każdy młody człowiek ma taką ciekawość do życia i chciałby się uczyć. W związku z tym wystarczyłoby nie przeszkadzać, ale zdarza się, że tej ciekawości nie ma, że została przytłumiona. Fajnie jest wtedy pokazać, zaciekawić czymś. (WALENTYNA)

Kolejna wychowawczynie wymieniła pewne cechy charakteru, które mogą działać ochronnie na rozwój. Są to konsekwencja i wytrwałość, które zdaniem tej respondentki budują siłę i moc człowieka<sup>61</sup>. Nauczyciel może być osobą, która tę moc wspiera bądź też niszczy:

Te czynniki, które wpływają, to siła i moc tego człowieka oraz środowisko, w którym jest. Na przykładzie takiej dziewczyny, którą spotkałam po iluś latach w Biedronce. Ona dopiero jak mi powiedziała, jak się nazywa, to ją poznałam. Ona jakiś sport trenowała i powiedziała mi, że mnie zapamięta do końca życia, jak mówiłam, że jest konsekwentna i wytrwała. I ona trenując, sobie uświadomiła, że tylko konsekwencja i wytrwałość pomoże jej osiągnąć sukces. Nauczyciel jest tym elementem, który się pojawia w życiu tego człowieka, ale albo dajemy moc, może też dać złą moc, która niszczy. (WISŁAWA)

Zaledwie jeden z respondentów podkreślił rolę inteligencji młodzieży:

Intelekt jest ich siłą. (WALDEMAR)

Nauczyciele i nauczycielki czasami odnosili się także do znaczenia i wagi czynników chroniących, bądź przypisując niektórym z nich kluczową rolę (w tym przypadku były to zawsze relacje rodzinne), bądź opisując relacje między czynnikami lub wykazując, że nawet gdy brak jakiegoś istotnego czynnika, to niekoniecznie rozwój będzie zaburzony:

To jest zależne od danej jednostki. Kiedyś mi się wydawało, że jak jest dobry dom, w którym się dzieje tylko dobrze, że generalnie jest dobrze i dziecko czuje wsparcie od rodzica, to jest mu łatwiej, ale nie znaczy to, że tylko z tych domów wychodzą młodzi ludzie, którzy osiągają sukcesy, to jest bardzo różnie. (WALENTYNA)

---

<sup>61</sup> Por. pojęcie „siły charakteru”: C. Peterson, M. E. P. Seligman (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association; Ł. D. Kaczmarek (2013), *Psychologia pozytywna w socjoterapii: rozwijanie sił charakteru*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe UAM.



Ja myślę, że nie ma czegoś takiego jednego, że to musi zadziałać z każdej strony. Niech Pani zobaczy, [...] jak wygląda czas młodego człowieka: jest szkoła, jest dom, jest jakiś czas wolny. Ten czas wolny poświęcę na jakiś trening albo siedzi przed komputerem i teraz jeden z tych czynników tutaj nie zadziała, czy w szkole jest słabo, to się całe sypie. Jak w rodzinie jest słabo, to szkoła nie da rady. Czasami można przesunąć to wspomaganie, bo szkoła więcej, bo dom mniej, czasami jak szkoła mniej, to więcej dom. Te czynniki jak organizm muszą współpracować ze sobą, bo wtedy to się uda. Są tacy, to jest niestety czasami, po prostu rodzice tak podchodzą przesadnie ambitnie, swoje lęki i żale, a także ambicje przekładają na tego młodego człowieka i go szkolą, a po szkole też jest szkoła, bo są lekcje albo są takie dodatkowe zajęcia, kółka itd., a nie ma tego, możliwości upuścić gdzieś takiej energii, tego młodego człowieka, czyli ten czas wolny jest bardzo ograniczony, ale ten czas z rodziną też jest taki ograniczony. To jest takie pozorne, że on siedzi, odrabia lekcje, przychodzi mama czy tata, czy go wożą na różne dodatkowe kółka zainteresowań i wtedy też się niedobrze dzieje. (WŁADYSŁAW)

Wychowawczynie i wychowawcy wiele miejsca w swoich wypowiedziach poświęcili społecznym czynnikom chroniącym: relacjom rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym, ofercie społecznej. Wyróżnili także pewne czynniki jednostkowe dotyczące specyficznych cech młodzieży, mogących stanowić ochronę. Najwięcej miejsca przeznaczyli na zachowania rodziców wobec swoich nastoletnich dzieci, które powinny cechować się: dążeniem do bliskości, okazywaniem troski i zainteresowania, budowaniem poczucia bezpieczeństwa, ale także stawianiem granic oraz monitorowaniem działań młodzieży. Dla nauczycieli i nauczycielek ochronę stanowi także współpraca rodziców ze szkołą: możliwość wypracowania wspólnych celów oddziaływań wychowawczych, prezentowanie spójnych wartości. Wychowawczynie i wychowawcy zdają sobie także sprawę z własnych możliwości wspierania rozwoju uczniów. Wymieniali oni takie zachowania, które budują właściwą relację z uczniami, jak np. empatia, zrozumienie, postawa otwarta. W niektórych wypowiedziach pojawiły się także postulaty współtworzenia relacji partnerskiej z uczniami, np. poprzez wspólne wypracowanie zasad obowiązujących w klasie. Nauczyciele czują się także odpowiedzialni za kompensowanie trudności, jakich uczeń doświadcza w domu rodzinnym. Kolejnym obszarem ochrony może być pozytywna grupa rówieśnicza. Ponadto istotne działanie ochronne może mieć wsparcie od innych ważnych dla młodego człowieka osób, zarówno rówieśników, jak i dorosłych. Zdaniem wychowawczyń i wychowawców także oferta społeczna, bogata w możliwości spędzania czasu wolnego, np. na działalności sportowej lub kulturalnej, może stanowić istotne źródło zasobów. Mniej miejsca poświęcono atrybutom jednostkowym, lecz do wymienianych należały: inteligencja, właściwe wybory, ciekawość poznawcza, chęć nauki i siła charakteru.

Socjoterapeutki i socjoterapeuci wiele miejsca w wypowiedziach poświęcili temu, jak aktywizować czynniki chroniące w różnych obszarach oraz jakie znaczenie chroniące ma sama socjoterapia. W opisie znaczenia socjoterapii jako źródła ochrony socjoterapeutki i socjoterapeuci charakteryzowali znaczenie: procesu socjoterapeutycznego, funkcjonowania grupy, interwencji podejmowanych przez prowadzącego grupy podczas zajęć oraz poza nimi, a także aktywności członków grupy socjoterapeutycznej.

Jedna z socjoterapeutek za kluczowe dla ochrony rozwoju młodzieży uznała nawiązywanie konstruktywnych, wspierających relacji podczas socjoterapii, gdyż staje się to bazą do budowania pozytywnych relacji poza grupą:

Ja będę teraz się upierać przy tych relacjach, bo głównie pracujemy na relacji, bo socjoterapia to jest ten bliski kontakt i to, że my nie zamykamy siebie na nich, czyli my też się dzielimy swoimi doświadczeniami, dzielimy się swoimi emocjami, przeżywamy różne sytuacje razem z nimi. To nie jest tak, że oni mówią o sobie, a my tylko siedzimy i słuchamy, ale też dzielimy się sobą. Myślę sobie, że na bazie tego oni doświadczają pozytywnych, konstruktywnych relacji poza naszą placówką. Na bazie tego uczą się, jak można żyć w relacjach z dorosłymi i też z rówieśnikami, ale tutaj mówię o dorosłych. Dzięki temu, że my ich tak życzliwie traktujemy z takim dużym ciepłem, wsparciem, to gdzieś to procentuje na zewnątrz. [...] Mam wrażenie, że takim czynnikiem jest kontakt z nami, bazą jest to wsparcie, życzliwe traktowanie i te zasady, o których wspominałam: afirmacji, kontaktu, otwartości. (SARA)

Inna socjoterapeutka podkreśla znaczenie poczucia bezpieczeństwa podczas zajęć socjoterapeutycznych, o którym pisał także J. Jagieła w kontekście zasad organizacji zajęć socjoterapeutycznych mających przyczynić się do zapewnienia bezpieczeństwa interpersonalnego<sup>62</sup>:

To poczucie takiego bezpieczeństwa na grupie, to jest jakby sednem całej sprawy, przynajmniej dla mnie jako socjoterapeutki najważniejszym. Z doświadczenia wiem, bo ja już tę socjoterapię prowadzę od dwunastu lat i widzę, że im więcej czasu poświęcę na poczucie bezpieczeństwa, tym oni więcej zrobią i więcej popracują nad sobą. (SANDRA)

Kolejna socjoterapeutka podkreśla znaczenie funkcjonowania grupy socjoterapeutycznej – to znaczy relacji między członkami grupy i ich reakcji na problemy innych członków grupy:

---

<sup>62</sup> J. Jagieła (2009), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon, s. 105–109.

Wydaje mi się, że też grupa, na jaką się trafi, bo też myślę o tym, może to kwestia mojej grupy, którą mam, a może różnicy wieku, ale tak jak patrzę na grupie młodzieżowej, to – nie wiem, jak ktoś tam mówił, że nadużywał substancji psychoaktywnych, to oni mieli raczej tendencje wyciągania tej osoby i konfrontowania bardzo. Tutaj bardziej pojawia się tendencja wspierania się w tym i tak myślę, że w zależności, na jaką grupę się trafi i ciężko mi powiedzieć, czy to jest jakoś charakterystyczne dla grupy gimnazjalnej, że oni raczej się wspierają w tym, czy to jest dobre czy złe. No mam nadzieję, że nie, że są też takie grupy, które potrafią wydobyć jakoś, wspierać się bardziej w pozytywnym znaczeniu. (SAMANTA)

Poza kwestią funkcjonowania samej grupy socjoterapeutycznej i procesu socjoterapii, prowadzący grupy poświęcali w swoich wypowiedziach wiele miejsca interwencjom podejmowanym przez socjoterapeutę jako źródło ochrony. Za istotne uznano wspieranie członków grupy przez prowadzącego oraz jego akceptującą pełną zrozumienia postawę:

Znaczący pozytywny proces socjoterapeutyczny jest łatwiejszy, kiedy widzą wsparcie i zrozumienie tej osoby prowadzącej, ale też jak ten socjoterapeuta ma wsparcie tej rodziny. (SANDRA)

Od razu też próbuję w procesie wypracować, że to nie oni, tylko te zachowania nam się nie podobają, a wchodzi już tutaj na grupę z jakąś tam oceną, bo jestem niedobry, bo mam takie zaburzenie albo w ogóle jestem osobą niedobrą. A tutaj jakby pracujemy nad tymi zachowaniami, oni tutaj starają się troszeczkę przemienić tę swoją samoocenę. (SANDRA)

Jeden z socjoterapeutów podkreślał także kwestię poszukiwania zasobów i pasji u podopiecznych oraz ich rozwijania jako ważnych dla pracy w socjoterapii. Także Ewa Kasperek-Golimowska proponuje włączenie modelu salutogenetycznego do socjoterapii, co powoduje, że celem oddziaływań socjoterapeutycznych jest wspieranie jednostek i grup w osiągnięciu zdrowia poprzez kierowanie uwagi na strategię rozwijania zasobów<sup>63</sup>.

Prowadziłem takie zajęcia muzyczne, uczyłem muzyki i zajęć artystycznych, do tego jeszcze także starałem się te dziewczęta jakoś tak wyciągać, motywować, mobilizować do tego, aby znalazły w sobie swój zasób i zaczęły go rozwijać. Tak jak mówiłem, głównie to chłopak, papierosy, żeby wyjść czy jechać na imprezę. One tylko takie życie znały, żeby zrobić coś bardziej dla siebie, to nie bardzo im to szło. (SEBASTIAN)

---

<sup>63</sup> E. Kasperek-Golimowska (2013), *Socjoterapia a zdrowie*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ten sam socjoterapeuta za istotne działanie potęgujące ochronę, które podejmował, uznał pedagogizację rodziców. Kwestia niskich umiejętności wychowawczych rodziców poruszana jest często w literaturze przedmiotu w kontekście pojawiania się problemów i zaburzeń dzieci i młodzieży, np. zaburzeń zachowania<sup>64</sup>.

Na pewno współpraca z rodziną, z rodzicami. Pedagogizacja rodziców, bo to często było tak, że rodzice też mieli bardzo niską świadomość o życiu. Dlatego dziewczyny nie miały tego przykładu, żeby czegoś się dowiedzieć. Na pewno uświadamianie rodziców, rozmowy z nimi, żeby nauczyć rodziców życia z tą młodą osobą. (SEBASTIAN)

Kwestia pracy z rodzinami osób uczestniczących w socjoterapii jako kluczowa dla poprawy funkcjonowania dzieci była podejmowana także przez innych prowadzących grupy. Jest to zgodne z opisywanym w literaturze przedmiotu podejściem, według którego „rodzina ma fundamentalne znaczenie zarówno dla rozwoju, jak i pojawiania się objawów psychopatologicznych”<sup>65</sup>, a interwencje behawioralne, treningi umiejętności rodzicielskich oraz terapia rodzin mogą znacząco przyczynić się do poprawy funkcjonowania dzieci i młodzieży doświadczających trudności i zaburzeń<sup>66</sup>:

Udało się tym [adolescentom], których rodziców udało nam się zaktywizować. Chłopcy gimnazjalni jeszcze są za młodzi, żeby decydować o sobie, bardzo rzadko się zdarza, żeby ktoś wychodził od nas z takim poczuciem, że jestem taki mocny i dam radę. Realne sprawstwo jest wtedy, kiedy pracujemy z rodzicami lub rodzinami, bo w tym momencie, jeśli rodzic nie zmieni swojego działania, to dziecko staje w takim rozkroku i dysonansie: z jednej strony chciałoby się zmienić, a z drugiej strony jest lojalne wobec rodziców, więc raczej się zdecyduje na lojalność dalszą. Czyli to, co pomaga, to praca z rodzicami. Wsparcie dzieciaków tak, to nawet nie musi być socjoterapia. Myślę sobie, że całe te wysiłki, które zmierzają do tego, żeby tworzyć jakieś grupy dla dzieciaków, one są potrzebne tylko po to, żeby to dziecko miało jakąś bezpieczną przystań, ale tak naprawdę praca z rodzicami. (SYLWESTER)

Cytowany socjoterapeuta pracujący z grupą chłopców, szczegółowo opisał, w jaki sposób według niego należy pracować z rodzicami, głównie z ojcami, i czego on jako prowadzący grupy dla rodziców chce ich, a szczególnie ojców, nauczyć:

---

<sup>64</sup> G. Jagielska (2014), *Terapia rodzinna w leczeniu zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP, s. 311.

<sup>65</sup> D. Marcelli (2013), *Psychopatologia wieku dziecięcego*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner, s. 422.

<sup>66</sup> G. Jagielska (2014), *Terapia rodzinna...*, dz. cyt.

Ojciec musi przejąć swoją rolę. To nie jest tylko rola taka, że ja zaczynam się opiekować dziećmi i trochę ściągam ten obowiązek z niego. Ojciec musi też przejąć rolę zakazów i nakazów, ale nie po to, żeby pokazać, jaki jestem ważny, tylko dlatego, że to trzeba zrobić: „Synek, będzie po mojemu, biorę za to odpowiedzialność”, „Jako głowa rodziny decyduję o różnych rzeczach, aczkolwiek biorę za to odpowiedzialność, jak się nie uda, to ja w tym momencie muszę coś z tym zrobić”. Ojciec, który bierze odpowiedzialność za to, co się dzieje, nie zrzuca jej na żonę, nie każe jej decydować, nie każe brać odpowiedzialność za wszystko, powoduje, że dzieciaki, chłopcy gimnazjalni dowiadują się: „acha, to tak można”. Pokazuję ojcom, że to, że te chłopaki będą się z nimi mierzyć, to normalna rzecz. My tak dorastamy w konfrontacji z autorytetem, jeśli autorytetem jest matka, bo ojciec się wycofał, to w tym momencie taki dzieciak nie ma się z kim konfrontować. To tak, jakby się kłócili po angielsku i po niemiecku. Okej, coś tam dyskutują między sobą, niektóre słowa są takie same, ale to nie jest to samo. To musi być ten sam język, mężczyźni się kłócą inaczej, niech się konfrontują ze sobą i kobiety ze sobą. Cenię sobie właśnie grupę ojców w kontekście takim, że te dzieciaki dowiadują się od swoich ojców, którzy się dowiadują trochę od nas i trochę od siebie nawzajem, że facet to ma konkretne zadania, nie jest dodatkiem do przynoszenia pieniędzy i dodatkiem do pilota telewizyjnego. To jest niezwykle istotne. Uczymy tych ojców tego, żeby mieli szacunek do siebie, co jest trudne, i przez to mieli szacunek do swoich synów, i to im najwięcej daje, bo potem ten syn nawet jak się stawia, ale jest „w porzo” i odwrotnie. W tym momencie jest ważne takie rozróżnienie. Gdy rozmawiamy na grupie, to tak naprawdę uczymy dzieciaków szacunku do siebie, co jest bez wątplenia ważne, żeby oni jakoś się szanowali i dowiadawali się tak jak mówiłem z tym lustrem. Czasem i tak biorę sobie rodziców i mówię o czymś, czasami wysyłam ich na terapię, bo jest kłopot jakiś, że rola ta męska jest taka niespecjalnie. Czasami zatrzymuję się z pracą z dzieckiem i wołam rodziców i mówię, że ja dalej nie pójdę, bo mi wejdzie na głowę, to jest zbyt silna osobowość, jeśli nie zmieni się czegoś w domu, to nie ma kwestii. Lubię pracę z chłopcami, bo oni potrzebują doraźnego wsparcia i tylko po to. Niespecjalnie widzę terapeutyczną rolę takich, znaczy, to jest jakaś terapia, możemy pokazywać różne rzeczy, możemy wzmacniać ich, ale prędzej czy później dochodzimy do pracy z rodzicami, a głównie z ojcami. (SYLWESTER)

Inna socjoterapeutka także podkreśla znaczenie zmiany relacji w rodzinie jako podstawowych dla pozytywnego rozwoju młodzieży:

Zwrot relacji oni – rodzice, w domu po rozmowach ich własnych, czy gdzieś tam na spotkaniach, zaczyna działać się, że któryś z rodziców zauważa, że „tu chyba tylko nie jest, że Kasia jest niegrzeczna, tylko chyba niezauważanie przeze mnie mojej Kasi” to wtedy dzieciaki bardzo szybko i to bardzo wysoko w górę [rozwijają się] przy takim wsparciu ze strony rodziców. (SONIA)

Jedna z socjoterapeutek zastanawia się, czy grupa socjoterapeutyczna jest w stanie skompensować brak zaangażowania ze strony rodziców:

Tak sobie myślę, że może jeszcze w ogóle kontakty z dorosłymi, którzy interesują się i są w kontakcie z tymi adolescentami, skoro tych rodziców nie ma, to fajnie jak pojawia się ktoś inny, aczkolwiek widzę, że ci rodzice to jest jednak najważniejsze. Bo fajnie, wygadają się [na grupie], powiedzą, co tam im na sercu leży [...]. Bo też otwarcie mówią, że z rodzicami to nie można porozmawiać i w takich sercowych sytuacjach, że ktoś w kimś zakochał się, te imprezy i nadużywanie alkoholu, że jakoś nie widzą takiej możliwości, żeby można było otwarcie z tymi rodzicami porozmawiać, mimo to że gdzieś tam ujawniają te informacje na grupie, to jakoś niespecjalnie zmienia się ich zachowanie poza grupą. Nie wiem, czy to kwestia czasu, który jest potrzebny, czy jednak ten rodzic, że przez to, że go nie ma, to to zachowanie jakoś niespecjalnie się zmienia. (SAMANTA)

Ta sama socjoterapeutka konstatuje, że rodzice młodzieży gimnazjalnej niechętnie angażują się w proponowane im formy wsparcia i często nie walczą o swoje dzieci. Zdaniem tej prowadzącej grupy właśnie utrzymywanie pozytywnego kontaktu z dzieckiem przez rodziców oraz konsekwencja w działaniach rodzicielskich są kluczowym czynnikiem wspierającym rozwój młodzieży:

Tutaj wydaje mi się zaangażowanie ze strony rodziców i taka chęć poszukiwania, wsparcia, współpracy. Tak jak na grupie dla rodziców, rodzice adolescentów bardzo rzadko trafiają, to są pojedynczy rodzice, u młodzieży gimnazjalnej, to może jedna się trafiła. Jednak ci rodzice w szkole podstawowej są bardziej zaangażowani, to później się coraz bardziej wycofują i mimo tego, że jest taka trudność, że ten kurator się pojawia, to oni nie szukają tej pomocy i wydaje mi się, że to jest takie znaczące i dla dziecka, że ten rodzic jest, a tak jakby go trochę nie było, odpuszcza i już nie walczy o to dziecko. Też nie są konsekwentni, z jednej strony tutaj te kazania prawią, że mają chodzić do szkoły, z drugiej strony pozwalają im wychodzić popołudniami, nie pilnują, kiedy wracają, i w moim odczuciu to jest bardzo ważne, jak ten rodzic się stara i próbuje ten dobry kontakt z tym dzieckiem utrzymać, ale sami też są tacy konsekwentni i spójni w swoim działaniu, to to jest bardzo znaczące. (SAMANTA)

Można przypuszczać, że tak wiele miejsca socjoterapeuci poświęcają na opis własnego zaangażowania w aktywizację rodziców, gdyż właśnie w relacjach rodzinnych dostrzegają główne źródła ochrony:

Najważniejszy jest oczywiście dom, relacja z rodzicami, z matką, z ojcem. [...] Relacja z rodzicami, uwaga rodziców, ich ciepło, miłość i rozmowy i takie niedawanie wszystkiego, co dziecko chce, tylko umiejętność też frustrowania tych dzieci,

oczywiście w takim zakresie, w jakim powinno się to robić. Duży wpływ ma na to też, w jakim środowisku takim zewnętrznym, jakich rówieśników ma dziecko. Nawet czasem dzielnica jakoś wpływa, chociaż jak dziecko ma w domu wpajane wartości, to myślę, że nie pójdzie nawet, jak będzie miało na dzielnicy dzieci, które będą kraść, kłamać, oszukiwać, to ono tego robić nie będzie. Dla mnie to ja sobie myślę, że dom i to, co się dzieje w domu. (SYLWIA)

Cały czas stawiam na tę najważniejszą rolę rodziny. Jeżeli w rodzinie coś się gdzieś tam w pewnym momencie nie powiodło, ale rodzina jest dobra, to te dzieci osiągają duży sukces. Bywa też tak, że rodzina jest pewnego rodzaju balastem [...]. Wartości, które ta rodzina stawia [...], jeśli jest wsparcie dla dziecka, jeśli są warunki takie, że: cieszę się, że osiągnąłeś to, cieszę się, że znalazłeś kobietę/dziewczynę/chłopaka/męża, że masz dzieci, że masz zawód, że można na ciebie liczyć. To są te pozytywne warunki, czyli docenianie tej najprostszej, najważniejszej w życiu kwestii: cieszę się razem z tobą, że ty masz z czego się cieszyć. (STEFAN)

Sądzę, że jeżeli taki młody człowiek ma ostoję w swojej rodzinie, to po okresie buntu wraca na łono rodzinne i to wszystko dobro, które od nich otrzymał, nauki, rady, stosuje w swoim życiu. Jak się jest kochanym, to się jest szczęśliwym, a gros tych trafiających dzieci no niestety nie ma poukładanych spraw w rodzinach. Także równolegle z socjoterapią powinna iść terapia rodzin. (STANISŁAWA)

Jeden z socjoterapeutów uznał, że rozumienie zmian rozwojowych jakich doświadczają adolescenti przez ich rodziców oraz wspieranie ich wchodzenia w dorosłość, jest niezwykle istotne dla prawidłowego rozwoju na tym etapie:

Jakieś zaplecze rodzinne, że fajni rodzice, którzy są świadomi zmian, które się dzieją z ich dzieckiem i mają taką akceptację i gotowość, że to jest takie wspierające. Myślę sobie, duża akceptacja ze strony rodziców tego, co się dzieje i możliwość wspierania pomysłów, chęci stawiania się dorosłym. (SŁAWOMIR)

Jedna z socjoterapeutek podkreśliła znacznie ciepła, wsparcia i akceptacji otrzymywanych w domu rodzinnym lub od innych życzliwych dorosłych. W cytowanej poniżej wypowiedzi istotne znaczenie ma więc kontekst rozwoju, który – jak pisze Philip C. Kendall – „ma istotne znaczenie dla psychicznego funkcjonowania”, a za podstawowy kontekst funkcjonowania dzieci i młodzieży uznaje rodzinę<sup>67</sup>:

---

<sup>67</sup> P. C. Kendall (2015), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*. Gdańsk: GWP, s. 46.

Powiedziałabym akceptacja, czyli przyjęcie człowieka takim, jakim jest. Źródłem takiej bezwarunkowej akceptacji są rodzice, ale różne bywają historie, nie wszyscy mogą się wychowywać przy boku swoich rodziców, i wtedy mogą się pojawić w ich życiu życzliwi dorośli i oni mogą to trochę zrekompensować albo pokazać te mocne strony, bo każdy je ma [...]. To taki terapeutyczny kierunek, tak bym powiedziała. (SELMA)

Myślę, że akceptacja i życzliwość, najpierw od dorosłego, czyli najpierw od mamy, taty. Jeśli to nie jest możliwe, to od dorosłego, który zrekompensuje czy nauczy tej życzliwości i tak samo akceptacja i zbudowanie poczucia własnej wartości poprzez odwołanie się do własnych zasobów. To moim zdaniem jest motorem do takiego powodzenia w życiu. Czynniki wspierające to: w jaki sposób jest wychowywane, jaka jest atmosfera w domu, jaką ma relację z rodzicami. (SELMA)

Rola wsparcia przez dorosłego pojawia się też w wypowiedzi innej socjoterapeutki:

Teraz skończyła niedawno szkołę dziewczynka, która pięknie śpiewa, też jakąś nagrodę *Must Be The Music* otrzymała. Też była nielubiana w szkole przez uczniów i nauczycieli, że gwiazdorzy. Przepięknie śpiewała, u mnie pierwszy raz zaśpiewała *Ave Maria*, aż ciarki mnie przeszły, nie wiedziałam, że taki talent. Później ją wykorzystywał w tych debatach, i np. patrzę na nią, mamy kontakt dalej, teraz pisze maturę. Była u nas na dniach otwartych i ona jest przeszczęśliwa. [...] Czynnikiem chroniącym ten jej rozwój było moje wsparcie, czasami jedna osoba wystarczyć, która wierzy. (SELENA)

Socjoterapeuci, odwołując się do czynników chroniących rozwój z perspektywy jednostkowej, opisują młodych w kontekście zaangażowania się w socjoterapię i otwartość na pomoc:

[Najważniejszym czynnikiem jest] chęć w ogóle zmiany, to jest dla mnie takie ważne, ponieważ bardzo często, jak to w środowisku socjoterapeutów, gdzie mamy socjoterapię w szkole, bardzo często się wrzuca te dzieci na proces socjoterapeutyczny: zmień, zrób. „Kiedy będą zapisy?” – rodzice też pytają. „Niech pani weźmie do grupy, niech pani coś zrobi”. Ale czy to dziecko w ogóle chce zmiany, bo bardzo często wychodzi, że to dziecko wcale nie widzi potrzeby, bo nie jest jeszcze gotowe, a przecież są ludzie, którzy w ogóle nie chcą się zmienić, i wtedy ten proces jest już utrudniony. (SANDRA)

Pozytywnym też może być to, że pomimo tych swoich urazów i trudności, kiedy gdzieś tam się dokopujemy do ich wewnętrznej empatii, to widać tę otwartość i chęć pomocy. Tymi trudnymi zachowaniami tak naprawdę wyciągają rękę o pomoc, gdzieś tam wołają o pomoc i się otwierają, więc ta ich otwartość pomimo wszystko, jeśli się odkopie, to jest takim czynnikiem chroniącym, ponieważ oni są wtedy... bardziej wchłaniają te nowe umiejętności. Nie mają takiej blokady. Na



pewno to jest też taki dialog, bo te dzieci mają umiejętność dialogu, tylko trzeba wydobyć tę umiejętność, a bardzo często te dzieci chcą porozmawiać, a nie mają z kim porozmawiać. (SANDRA)

Do innych czynników indywidualnych stanowiących ochronę socjoterapeuci zaliczyli: plany, marzenia, zainteresowania oraz własną aktywność eksplloatatorską adolescentów:

Na pewno są to jakieś plany, marzenia, zainteresowania głównie, żeby jakoś tak widziały, co chcą robić w życiu, żeby miały jakieś pasje, [...] bo to widziałem właśnie na swoim przykładzie, kiedy przychodziła wychowanka: ani me, ani be, po prostu zamknięta taka bardzo w sobie. Kiedy okazywało się, że ma jakiś np. talent wokalny, to zmieniała się bardzo szybko: no szła w tę muzykę, śpiewała, jechała na jakieś konkursy, festiwale. Więc taki cel, wyznaczenie takiego celu. (SEBASTIAN)

Myślę sobie, że własna aktywność, bo młodzi ludzie też potrafią szukać i znajdować sobie jakieś aktywności czy zainteresowania, które je jakoś rozwijają. (SŁAWOMIR)

Rozwój zainteresowań na pewno, czyli to są takie osoby, które naprawdę wysoko mogą zejść i otworzyć swoją drogę do dalszej życiowej kariery, a przede wszystkim dobrze się bawią, fajnie spędzają czas, są przykładem dla innych, bo takie osoby są zawsze wzorem dla innych w szkole. (SŁAWA)

Do czynników chroniących socjoterapeuci i socjoterapeutki zaliczyli także funkcjonowanie szkoły. W literaturze przedmiotu relacje dziecka ze szkołą postrzega się jako mogące przyczynić się zarówno do sukcesów życiowych, jak i niepowodzeń. Jak pisze Daniel Marcelli, „rosnące znaczenie liczby niepowodzeń szkolnych pokazuje, że zanim określi się dziecko jako »nieprzystosowane«, powinno się w ocenie adaptacji szkolnej dziecka uwzględnić niedostosowanie szkoły do aktualnych struktur społecznych”<sup>68</sup>.

Z drugiej strony to czasem szkoła też może być takim miejscem, gdzie stymuluje się rozwój. (SŁAWOMIR)

Żeby szkoła zobaczyła, jakie dzieci mają pasje i zaczęła je doceniać. (SELENA)

Jeśli chodzi o szkołę, to myślę, że możliwość osiągnięcia sukcesu. Nie mówię tu o wygraniu w olimpiadzie, bo to często nie idzie w parze, natomiast możliwość pokazania się, że coś potrafią. Często nawet nauczyciele postrzegają „dzieci z terapii, yhm. One nic nie potrafią”, a ja ze wszystkich sił staram się pokazać, że wcale nie, że to są bardzo często bardzo mądre, inteligentne, zaradne, które po-

---

<sup>68</sup> D. Marcelli (2013), *Psychopatologia...*, dz. cyt., s. 444.

trafią wiele zrobić. Robimy wiele akcji w szkole, jakichś konkursów. W tym roku jest taki cykl spotkań „Człowiek z pasją”, gdzie dzieciaki pokazują, co potrafią. Okazuje się, że mają takie talenty, których ja nawet nie odkryłam. (SONIA)

Inna socjoterapeutka zwraca uwagę na postawę nauczycieli wobec uczniów, charakteryzującą się otwartością, zainteresowaniem problemami ucznia i chęcią zaangażowania się w jego trudności:

Postawa nauczycieli w szkole też ma wielkie znaczenie. Myślę, że najbardziej optymalna jest taka, że nauczyciel jest otwarty na problemy dzieciaków i próbuje się wsłuchać w to co mówią, czyta między zdaniem, wierszami. To też może młodemu człowiekowi pomóc albo zgłosić gdzieś problem – ja nie mogę, ty spróbuj. Nawet czasami dzieci często przychodzą i mówią, że coś mi powiedzą i takie wygadanie się też daje im moc, ale gdzieś jest zaznaczenie: tylko niech pani nie mówi dalej. Zawsze ich informuję, że nie mogę, w zależności, jaki jest problem, bo jak jest poważny, to nie ma opcji, żeby zmieść go pod dywan i nie powiadomić rodziców i nie włączyć ich, chyba że nie ma z kim pracować, bo czasami też tak jest. (STANISŁAWA)

Do czynników społecznych mogących stanowić ochronę rozwoju młodych, socjoterapeuci i socjoterapeutki zaliczyli także funkcjonowanie grupy rówieśniczej:

Grupa rówieśnicza, która też bardzo stymuluje i wspiera jakieś wszelkie progresywne, rozwojowe, jest takim rozwojowym czynnikiem. (SŁAWOMIR)

Oczywiście funkcjonowanie w grupie, czyli dobór odpowiedniej grupy. (SŁAWA)

To, na ile spotkają dobrego partnera, partnerkę. (SELMA)

W wypowiedziach prowadzących grupy socjoterapeutyczne pojawiają się podobne obszary czynników chroniących, co w obserwacjach nauczycieli i nauczycielek, czyli: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza oraz czynniki jednostkowe (np. plany, zainteresowania, aktywność młodzieży), a także cała grupa czynników, które w wypowiedziach wychowawców i wychowawczyń się nie pojawiły, a więc tych związanych z pracą w socjoterapii. Do czynników chroniących występujących w socjoterapii respondenci i respondentki zaliczyli te wynikające z: procesu socjoterapeutycznego (np. umiejętność zaangażowania się we wspierające relacje i wytrwania w tych relacjach), funkcjonowanie w grupie socjoterapeutycznej (np. poczucie bezpieczeństwa, wsparcie udzielane przez innych członków grupy), interwencje prowadzących grupy (np. akceptacja, wsparcie, nieocenianie) oraz funkcjonowanie poszczególnych

członków grupy (np. wiara w skuteczność oddziaływań, chęć uzyskania pomocy). Charakterystyczne w wypowiedziach socjoterapeutek i socjoterapeutów jest przedstawianie obszarów czynników chroniących wraz z opisem własnych działań, mających na celu aktywowanie tych czynników bądź korygowanie tego co nie wspiera, szczególnie w relacjach rodzinnych. Z cytowanych wypowiedzi wynika, że socjoterapeuci czują się odpowiedzialni za potęgowanie czynników chroniących u swoich podopiecznych w różnych obszarach, natomiast nauczyciele głównie w obszarze relacji nauczyciel – uczeń.

## **6.4. Relacje społeczne jako główne źródło ryzyka w rozwoju młodzieży**

Skuteczne zapobieganie zaburzeniom wymaga znajomości oraz mechanizmu działania różnych czynników ryzyka. Gdy działają czynniki ryzyka, zwiększa się prawdopodobieństwo straty lub zaistnienia czegoś niekorzystnego<sup>69</sup>. W treści wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami na temat czynników ryzyka, które dostrzegają wśród młodzieży, z którą pracują, pojawiły się zarówno społeczne czynniki ryzyka, wynikające z relacji rodzinnych, funkcjonowania szkoły oraz relacji nauczyciel – uczeń, rówieśniczych, oferty społecznej, a także związanych z funkcjonowaniem społeczeństwa i przekazami medialnymi, jak również czynniki indywidualne (np. choroby i zaburzenia psychiczne u uczniów). Najwięcej uwagi wychowawcy i wychowawczynie poświęcili, podobnie jak w przypadku czynników chroniących – rodzinie. W tej grupie czynników ryzyka znalazły się takie, które dotyczyły zachowań rodzicielskich wobec adolescentów (np. brak ciepła i wsparcia ze strony rodziców), trudności młodzieży w obliczu rozwodu rodziców, przeciążenia pracą oraz wyjazdów zarobkowych rodziców, a także zachowań patologicznych w rodzinie, takich jak przemoc i alkoholizm:

Myślę, że na pewno ważne jest też, w jakim domu człowiek się urodzi, rodzice też, to co są w stanie zaoferować: to, co się czyta, czy to, co się kupuje, jakieś gazety, na jaką partię się glosuje. To też jakoś tych ludzi kształtuje. Więc jeśli są jakieś deficyty w domu, to jest to oczywiście ważna rzecz i poważne zagrożenie, bo wtedy te dzieci wymagają szczególnej naszej troski i dużo naszego czasu. I nie zawsze się wtedy udaje to dziecko – no nie chcę powiedzieć – naprostować. [...] pokazać, że można jakoś żyć inaczej, bo to nie wystarczy pokazać, tak? Tylko ciągle człowiek wraca do tych wzorców, które codziennie ma. To szkoła jest wtedy wyjątkiem [...], a tamto jest tym standardem. (WANDA)

---

<sup>69</sup> H. Sęk, D. Ł. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 666.

Nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że brak miłości w domu rodzinnym, brak zainteresowania młodym człowiekiem i wiary w jego możliwości mogą zaważyć na jego prawidłowym rozwoju:

To, że się pogubili, że nie było przy nich rodziców czy osób w ogóle, osób, które by im pokazały, że nam bardzo na tobie zależy. Rodzice czy opiekunowie, którzy sami ze swoim życiem nie mogą sobie poradzić, którzy nie pokazują, że jest pewna siła i moc, która może zadziałać, że nie warto się poddawać, że nie przekreślaj siebie. [...] Myślę, że to, że czujemy się nieważni, niekochani, nikomu na nas nie zależy, że nie ma dziecko tej siły nauczanej, że ty jesteś ważny, jesteś coś wart, nie w wymiarze finansowym, tylko jesteś ważny jako człowiek. (WISŁAWA)

Nie taka rodzina jak trzeba: nie rozmawiają, nie poświęcają uwagi, tylko wymagają. (WITOLD)

Nauczyciele i nauczycielki opisywali także konsekwencje odczuwanego przez młodych ludzi braku zainteresowania ze strony rodziców. Jedna z wychowawczyń przytoczyła historię chłopca, który swym zachowaniem celowo łamiącym regulamin, prawdopodobnie chciał zwrócić na siebie uwagę matki:

Ostatnio miałam taką sytuację na jednej lekcji: nie wolno u nas używać telefonów komórkowych i jeden chłopiec sobie coś tam grał, podeszłam i zabrałam mu ten telefon i powiedziałam, że w statucie jest napisane, że nie używa się na lekcji, po lekcji, jak będziesz grzeczny, to ci go ewentualnie oddam, a jak nie będziesz grzeczny, to na koniec roku. Tak ich zawsze straszę: no dobrze i przeprosi, i okej. No i po chwili mam takiego chłopca, który sprawia ogromne problemy i ten chłopiec wyciąga swój telefon i na nim gra. I patrzy na mnie wymownie i cała reszta patrzy na mnie, co teraz zrobimy, i teraz muszę podejść do niego i też mu zwrócić uwagę, i widzę, że to już jest naciągnięte, a on mówi: nie oddam, i robi zamieszanie wokół siebie, ale zamieszanie po to, żeby skupić na sobie uwagę, bo wiedział, że podejść do niego, wiedział, że mu odbiorę, wiedział, że nawet będzie miał konsekwencje. Finał był taki, że przyszła mama do szkoły i mama się po prostu musiała dzieckiem zainteresować i pochylić na chwilę. I nie wiem, czy właśnie o to tym dzieciom nie chodzi, by zwrócić w takim krzyku rozpaczy uwagę swoich rodziców. Dużo mamy takich dzieci właśnie. (WERONIKA)

Inne konsekwencje braku bliskości w rodzinie to zdaniem nauczycieli i nauczycielek wchodzenie młodych w relacje z grupami rówieśniczymi, nawet jeśli są to grupy prezentujące zachowania nieakceptowane społecznie:

Myślę, że brak tego zainteresowania, brak wsparcia w rodzinie. Wtedy szukają właśnie tego zainteresowania i wsparcia u innych, u rówieśników, albo grupa sama wciąga: chodź do nas, u nas jest fajnie, ty jesteś fajny – i widzi, że jest akceptowany; mówią, że jestem fajna, a gdzie indziej mówią, że jestem niefajny, to

gdzie pójde? Tam, gdzie mówią, że jestem fajny. Żeby jeszcze poczuli, że jestem bardziej fajny, to zrobię to, co oni chcą i to, co oni sami robią, no a nie zawsze są to dobre rzeczy. (WALERIA)

Jeżeli komuś się nie udało, to najczęstszy jest przypadek, że w rodzinie już go nie wspierają, czyli on przez te czternaście lat jest wychowywany w środowisku, gdzie nie ma wsparcia, więc gdzie on ma iść? Do kumpli, jak znajdzie sobie dobre środowisko kumpli, to jest w stanie z tego wyjść, ale jak znajdzie sobie kumpli podobnych, a tak zazwyczaj się dzieje, że podobnych szukamy. Poza tym my jesteśmy w tym wieku, czyli gimnazjalnym, na tyle niedojrzali, że nam się podobają raczej złe rzeczy, tak ciągną nas, więc jak ktoś nas od nich nie odsunie, to tam pójdziemy. (WIESŁAWA)

Nauczyciele i nauczycielki odnosili się także do rozwodów w rodzinach jako czynnika zwiększającego prawdopodobieństwo trudności doświadczanych przez dzieci, szczególnie w przypadku, gdy rozstający się rodzice są w silnym konflikcie, w który wciągają swoje dzieci<sup>70</sup>:

Czasami są takie trudne przypadki, kiedy rodzice się rozwodzą, a najgorzej jest wtedy, kiedy wyszarpują sobie dziecko. O rany, wtedy to my z takimi dziećmi przeżywamy naprawdę problemy i ciężko jest te dzieciaki postawić z powrotem do pionu, a jeszcze bardziej sprawa jakby się komplikuje, jak w sędzie się nawzajem opluwają, a są też takie sytuacje, że przychodzą do nas i próbują nas przekręcać. To skoro uciekają się do takich środków, no to można sobie wyobrazić, co robią z tymi dziećmi i te dzieci są kompletnie rozbite. To też jest jakby duży czynnik ryzyka. Pod ten punkt można podciągnąć, że sytuacja rodzinna, jakaś separacja wśród rodziców. (WERONIKA)

Na pewno rodzina. Z rodzinami bywa różnie, musimy się z tym uporać, pogodzić. Naprawdę coraz więcej jest rodzin rozbitych, bo ludzie, owszem, rozwiodą się, trudno, ale to dziecko staje się taką kością niezgody, taką przepychanką trochę. I tu jest problem, te dzieci stają przed takim ciężkim wyborem mimo tych nastu lat. Bo kogo wybierzesz: mamę czy tatę? Tak rodzice często stawiają sprawę i to jest niepokojące. Druga sprawa jest taka, że te dzieci są poza kontrolą rodziców. Zainteresowanie, bo tak naprawdę o to chodzi. Zdarzają się takie rozmowy, że – no jak – przecież to dziecko ma komputer i telewizor w pokoju i ono nie chce się uczyć. Najgorsze jest to, że często ci rodzice niestety gdzieś sobie uzmysławiają w drugiej, trzeciej klasie to, że mają słaby kontakt z tymi dziećmi, że oni już nic nie wiedzą o nich. (WALDEMAR)

---

<sup>70</sup> J. B. Kelly (2000), *Children's Adjustment in Conflicted Marriages and Divorce: A Decade Review of Research*. „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, vol. 39, issue 8, s. 963–973; G. T. Harold, R. D. Conger (1997), *Marital Conflict and Adolescent Distress: The Role of Adolescent Awareness*. „Child Development”, 68, s. 330–350; P. T. Davies, M. L. Sturge-Apple, S. M. E. Bascoe, M. Cummings (2014), *The Legacy of Early Insecurity Histories in Shaping Adolescent Adaptation to Interparental Conflict*. „Child Development”, vol. 85, nr 1, s. 338–354.

Zdaniem wychowawczyń i wychowawców rodzice nie mają czasu dla własnych dzieci, gdyż są przeciążeni pracą zarobkową:

W domu rodzice nie poświęcają im czasu, bo mama nie jest tym zainteresowana, że dziecko nie wróciło jeszcze do domu, mimo że jest już godzina np. dwudziesta druga, bo mama albo śpi, albo mama jest w pracy. Bo często są to sytuacje, gdzie rodzice może dostrzegają nawet problem, ale pracują i mają takie zmiany, takie czy siaki, i pracę stracić jest łatwo, a nową znaleźć nie jest łatwo i często wybierają ci rodzice tę pracę, co dla mnie jest poniekąd zrozumiałe, bo jak pracy nie będzie, to pieniędzy też na to dziecko nie będzie, ale nie usprawiedliwiam tutaj też ani w jednym, ani w drugim przypadku. To jest też właśnie taki problem, że często rodzice w ogóle się dziećmi nie zajmują. (WERONIKA)

Czasy są takie, że rodzice pracują od rana do wieczora, nie mają czasu, żeby nawet porozmawiać z dzieckiem o problemach, więc szukają zainteresowania gdzie indziej: u rówieśników i najczęściej u tych niefajnych. (WALERIA)

W skrajnym przypadku, o którym mówił jeden z wychowawców, rodzice emigrują w poszukiwaniu pracy, pozostawiając dzieci pod opieką dziadków, co może powodować wiele niekorzystnych skutków zarówno dla samej relacji rodzic – dziecko, jak i rozwoju samego nastolatka<sup>71</sup>:

Bywają takie sytuacje związane z emigracją, rodzice w Wielkiej Brytanii czy w Niemczech, a dziecko tutaj wychowywane przez babcię, która odpływa. Potem jedzie tam na rok, ale się tam nie odnajduje i wraca. [...] Rodzice często decydują się na wyjazd, bo tam są lepsze warunki pracy, tylko rzeczywiście te potrzeby młodego człowieka są gdzieś tam na którymś miejscu i on to zauważa niestety. (WALDEMAR)

Wychowawczynie i wychowawcy podawali także przykłady patologii pojawiającej się w rodzinach ich wychowanków, które stanowiły szczególne obciążenie. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się przemoc i skrajne zaniedbanie oraz alkoholizm w rodzinie. Do czynników szczególnie obciążających nauczyciele i nauczycielki zaliczyli także biedę:

Najbardziej w rodzinie rozwody, kłótnie, bicie, przemoc. Przemoc to zaburza rozwój młodego człowieka i nawet jeśli on się będzie przeciwko temu buntował, bo to widać też z historii naszych uczniów, jeżeli będzie sobie obiecywał, że nie stworzy takiego domu, to ma wszelkie predyspozycje ku temu, żeby stworzył podobny dom i to jest przykre. (WIKTORIA)

---

<sup>71</sup> Zob. więcej: A. Nowakowska (2009), *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, w: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. Warszawa: Difin.

[W rodzinie] alkohol przede wszystkim. Bieda. Bardzo dużo dzieci pod nadzorem kuratora, gdzie jest taka sytuacja, że jest tak brudno, jest tak niehigienicznie. Miałam takie sytuacje, że dzieci miały świerzb, że miały być zabrane z domu, a dramat, bo oni kochają tych rodziców. Potem ta strona patologiczna, gdzie zdarzy się alkohol i wtedy już jakaś tam przemoc i różne sytuacje z pobiciem też były. Potem te dzieci też mają taką tendencję do uciekania z domu. Miałam taką dziewczynę, którą rzeczywiście trzeba było szukać, gdzieś wylądowała w innym mieście. Potem się okazało, że uciekała, bo nie chciała być w tym domu. Jakieś konkubinaty, przyprowadzanie partnerów przypadkowych... zarabianie w taki sposób, dziecko na klatce schodowej czeka. Bardzo często jest taka sytuacja, że z powodu tego, że zdają sobie sprawę [co się dzieje w domu], są agresywne, nadpobudliwe, i my musimy być elastyczni. Jeżeli dziecko nie zrobi mi zadania domowego, to nie ma, że wstawię mu jedynkę, tylko najpierw muszę się dowiedzieć, dlaczego go nie zrobił, bo nie wiem, może nie dostał kolacji, może zamknięte było mieszkanie, może tata był pijany. Najpierw musimy się tym zająć, a potem dopiero można oceniać. (WIOLETTA)

Rodzina dysfunkcyjna, np. alkoholizm, używanie narkotyków. Myślę, że wszystko to, co nam się kojarzy z przysłowiową rodziną patologiczną niestety, to będzie takim czynnikiem ryzyka dla każdego młodego człowieka. Czyli jeżeli nie ma wartości, do których może potem wrócić, bo nawet jeżeli zbuntuje się przeciwko tym wartościom, przeciwko tym rodzicom, temu wychowaniu, to po jakimś czasie będzie wiedział, że będzie mógł wrócić, a jeżeli tego nawet nie wyniesie, to ten człowiek nie ma naprawdę się do czego odnieść. Jeżeli w szkole także nie dostanie zrozumienia, no to generalnie kolejny etap mu przepada i dalej zostaje sam z tymi swoimi problemami. (WERA)

Nauczyciele i nauczycielki odnieśli się także do funkcjonowania szkoły oraz relacji uczeń – nauczyciel, które też mogą stanowić obciążenie dla rozwoju uczniów. Mimo że w wielu wywiadach wychowawcy i wychowawczynie podawali liczne przykłady na to, jakie działania podejmowali, żeby wyjść naprzeciw trudnościom uczniów lub też dostosować własne wymagania do sytuacji wychowanków, niektórzy z nich zaznaczali, że takie starania nie zawsze są w szkołach realizowane. Jednym z powodów może być zbyt duża liczba uczniów, a co za tym idzie, trudności we właściwej ocenie ich sytuacji życiowej:

Szkoła może być taką drugą furtką, jeżeli to odkryjemy. To nie łatwo jest odkryć, to dlatego, że ja mam trzydzieści osób wychowawczych plus jeszcze bardzo wiele osób niewychowawczych, które też przychodzą, ja ich nie odrzucam – że ty nie jesteś z mojej klasy wychowawczej, to ja z tobą nie porozmawiam. Za dużo mamy tych dzieci w klasie, żeby odkryć każdy przypadek. Nieraz gdzieś takiego chłopca czy dziewczynkę zatracimy. On sobie jest, my się dowiadujemy pod koniec drugiej, trzeciej klasy, jaką on ma sytuację, bo on nie mówi o tym. Jak wychowaw-

ca się nie dowie, to my nie wiemy, że jak ja nie zapytam, to nie wiem, jaką kto ma sytuację. Jak my wychowawcy się pytamy i chcemy wiedzieć, to wiemy, albo i nie, ale mamy możliwość dowiedzenia się. (WIESŁAWA)

Inna nauczycielka porusza kwestię braku zainteresowania losem uczniów przez niektórych wychowawców:

Ważny jest jeszcze nauczyciel, bo jak nauczyciel wychowawca traktuje sprawę: jest, bo jest – no nie chce mu się. Łatwo wtedy pominąć takiego ucznia i nie zainteresować się nim na czas i nie zauważyć problemu. Czasami to nie wszystkim chce się bardziej angażować, niektórzy wolą wyjść o godzinie – jak kończą lekcję, to pięć minut dłużej to nie zostaną – bo tutaj trzeba zostać, podzwonić i tak dalej, albo zostać i z tymi dziećmi porozmawiać. Gdy nauczyciel czy wychowawca nie poświęcą tego czasu, to też jest czynnik ryzyka, bo nie ma tej pomocy, która powinna być jakby z tytułu, że on powinien się zająć tym dzieckiem. Także duża rola jest też wychowawcy. (WERONIKA)

Kolejna wychowawczyni opisuje postawę nauczycieli sfrustrowanych pracą w szkole, których kolejne porażki doprowadziły do wypalenia zawodowego, a wtedy trudno o zaangażowanie w kształtowanie losów podopiecznych:

Myślę, że do tego też dochodzi takie zniechęcenie nauczycieli, bo oni czasami się odbijają od ściany, po którymś tam razie się frustrują, zniechęcają. Więc myślę, że się zdarza i tak, że trafia na człowieka, który już tylko uczy, a nie jest już zainteresowany jakąś interakcją, i wtedy też bywa trudno, i to jest źle, że na kogoś takiego trafi. Takie rzeczy też się obserwuje. (WANDA)

Wychowawcy i wychowawczynie odnajdują również czynniki ryzyka w kontaktach rówieńczych, jeśli w grupie młodzieży przeważają osoby prezentujące modele zachowań patologicznych, np. używające środków psychoaktywnych<sup>72</sup>:

Tutaj też grupa rówieńczyca. Pamiętajmy, że w wieku dojrzewania dla dzieciaków najważniejsza jest tak naprawdę autorytarna grupa rówieńczyca niż my dorośli czy rodzice, czy nauczyciele. Nawet jak rodzice są i tak bardzo ważni, to grupa rówieńczyca może być parę procent mniej tylko. Kiedyś moim uczniom powiedziałem, że nie chciałbym, żeby w ich kręgu były osoby, które mówią, że marihuana jest fajna, bo wcześniej czy później może być namawianie. Myślę, że grupa rówieńczyca może stanowić jakieś zagrożenie. (WITOLD)

---

<sup>72</sup> T. J. Dishion (2000), *Cross-Setting Consistency in Early Adolescent Psychopathology: Deviant Friendships and Problem Behavior Sequelae*. „Journal of Personality”, 68, 6.



Jedna z wychowawczyń podkreśla, że dla nauczycieli kontakty ich podopiecznych z osobami spoza szkoły, które mogą stanowić źródło potencjalnego ryzyka, są wyzwaniem, gdyż często nie mają możliwości rzetelnej oceny zachowania tej młodzieży:

Grupa rówieśnicza [...] niewłaściwa jest takim czynnikiem ryzyka, ale czasami również grupa, która jest spoza środowiska szkolnego – też się tak zdarza – jakaś patologiczna, w którą wpadają dzieci – bo też takie dzieci mamy. Bardzo trudno jest je wyciągnąć, bo nie wiemy dodatkowo, z jakim przeciwnikiem walczymy, bo czasami nie znamy, zazwyczaj nie znamy tych osób, w towarzystwie których się obracają te dzieci, a dzieciaki nie chcą powiedzieć, nie chcą czasami wydać swoich kolegów i nie wiemy w sumie, z kim walczymy do końca i nie wiemy, jakie tam są problemy, czy to są narkotyki. (WERONIKA)

Jedna z wychowawczyń odniosła się do modelowania zachowań problemowych nie przez rówieśników jej uczniów, a przez osoby dorosłe, które z jednej strony zakazują młodzieży wielu ryzykownych i antyzdrowotnych zachowań, a z drugiej same je podejmują:

Dlaczego jest tak, że oni próbują, wiąże się z dorosłymi oczywiście. Dlatego, że obraz dorosłych przez pryzmat naszych dzieci, czyli gimnazjalistów, jest jaki? [...] Jak wychowawca albo dorosły, albo mama, może dawać przykład swojej córce czy synowi, jeśli ona na każdej imprezie jest pijana albo pije, po prostu zażywa alkohol, powiedzmy, co tydzień czy raz w miesiącu, ale jest alkohol i pali papierosy. [...] Błąd tkwi w nas dorosłych, bo po pierwsze nie jesteśmy dla nich autorytetami już, nie potrafimy być dla nich autorytetami, bo ja nie mówię, żeby nie pić, żeby nie palić, chociaż żeby nie palić, to tak, ale nie mówię, żeby być abstynentem totalnym, wszystko jest dla ludzi, ale w granicach normy. Czyli jeżeli my pokażemy tej młodzieży, że potrafimy się bawić bez alkoholu. Ja nie palę i jestem dobrym przykładem, ale są wychowawcy, którzy palą i mówią: „ale ty nie pal”, więc oni mówią: „ale pani pali”, „ale ja mogę”. Ja uważam, że oczywiście ja mogę palić, ale w tym momencie dużo tracę na tym, żeby im powiedzieć, że to jest złe, bo skoro ja – dorosła – znam przyczyny, skutki, w ogóle wszystko wiem, jestem taka mądra, a palę, to dla mnie jest takie już stracenie. [...] To jest taki brak konsekwencji naszej, że z jednej strony uczymy ich i edukujemy, że to jest złe, że w tym wieku nie. Trzeba to robić, oczywiście trzeba edukować, bo to jest bardzo ważne, ale trzeba też pokazywać. Pokazywać na przykładach. Pokazywać taką postawę, nie, że my jesteśmy inni, że jadę z nimi na wycieczkę i ja jestem jakaś z innego świata. Ja też mogę się bawić z nimi, mogę tańczyć, mogę iść z nimi gdzieś tam na wycieczkę, ale pokazywać im, że ja jestem dorosła i bawię się, ale zobaczcie: ja nie piję. (WIESŁAWA)

Wśród czynników społecznych mogących stanowić zagrożenie dla współczesnych adolescentów jeden w wychowawców podkreślił znaczenie kontekstu społeczno-kulturowego:

Współczesna kultura [...] już na bardzo wczesnym takim etapie chce załapać tego młodego człowieka w takie sieci i bynajmniej tutaj nie myślę tylko o internecie, ale te mechanizmy reklamy, promocji, trafienia do odpowiedniej szkoły, że to jest duże zagrożenie, że ten świat współczesny, on jest taki właśnie drapieżny, że nie daje, nie wybacza pomyłek, nie daje możliwości się pomylić, nie daje czasu nudzenia się, nic nie robienia i to bym powiedział. [...] Jak sobie zdiagnozujemy tę współczesną kulturę i ten jej właśnie drapieżny, taki roszczeniowy charakter, to to jest zagrożenie dla tego młodego człowieka i tutaj mogą działać te mechanizmy ochronne, tak jak sobie powiedzieliśmy: szkoła, dom, zajęcia pozalekcyjne. [...] Jest jakby traktowanie jako młodego klienta, jako człowieka, którego chce zdobyć jakaś szkoła, potem jakaś uczelnia, ale również, że chce to kupić, że chce to mieć itd. Takich zagrożeń jest cała lista, od narkotyków, dopalaczy... Traktowanie [młodego człowieka] jako produktu, jako klienta, i to naprawdę dzieje się bardzo wcześnie, czy kreowanie sztucznych potrzeb. [...] Żeby mógł się kręcić ten mechanizm marketingowo-rynkowy, on jest w takich trybikach, jest zmielony i potem z tego wypada, rodzą się frustracje, lęki i on właściwie nie wie, gdzie i w którym momencie swojego życia jest, nie mówiąc o budowaniu siebie czy swojego świata, nie mówiąc już o budowaniu jakichkolwiek sensownych relacji z innymi osobami. (WŁADYSŁAW)

Jedna wychowawczyni odniosła się do przekazów medialnych, mediów społecznościowych oraz szerzej do nowoczesnych technologii, które jej zdaniem zbyt silnie i niekorzystnie wpływają na rozwój młodego pokolenia:

Zagrożeniem są również obecne społecznościowe media. Są one oczywiście plusem, bo to jest okazja do wymiany, bo po angielsku coś przeczytać czy napisać, a to jest bardzo cenne. Z drugiej strony jest tyle różnych niebezpieczeństw, pułapek, które tam na nich czekają. Nie mówię już o jakichś przypadkach cyberprzemocy, jakimś nękaniami. Myślę o tym, że bardzo dużo ich czasu zabiera, że prowadzi [...] do uzależnień nawet. Ludzie są przyrośnięci do tego swojego tabletu czy telefonu, czyli nie mogą o niczym myśleć. Naprawdę mam uczniów, którzy nie są w stanie lekcji wytrzymać bez tego, chociaż trzymają w ręce. Poważnie! Chociaż zerkną, która jest godzina, jak już zerkną, która jest godzina, to zobaczą, że mają sms-a - to jeszcze szybko zobaczą. Tak, może pani nie zobaczy. „Nie no, ja szybko muszę odpisać” - no i się kończy tak. I to wpływa na ocenę z zachowania, np. jak ja już cztery razy proszę, żeby schować, i to już się kończy jakimś wpisem, adnotacją. Więc to jest spore zagrożenie też. Wydaje mi się też, że z telewizji [...], mediów płyną takie wzorce - na filmach czasami to widać, na jakichś serialach amerykańskich szczególnie, które jakoś pokazują, że pewne rzeczy w życiu robi się tak, tak, tak. Nie ma miejsca na jakiś ich indywidualizm, na refleksję, na to, żeby

się zastanowić, że to tak właściwie nie jest fajne to, co tam widzę, że ja to wolałbym zrobić inaczej, ale ponieważ wszyscy mówią, że trzeba przyjąć w takiej sukni ze złotym kryształkiem, no to ja też takiej sukni pragnę. Nie mówię tylko o wzorcach estetycznych oczywiście. Więc to jest na pewno ważna rzecz. (WANDA)

Media, bo one kształtują te wzorce: co mamy myśleć, jak mamy wyglądać, jak się zachowywać, na jakie imprezy chodzić, co jeść i pić. Reklama, która robi nam wodę z mózgu i to niezależnie od nas, bo to są już psychoaktywne, działające na podświadomość techniki. (WANDA)

Wśród indywidualnych czynników ryzyka nauczyciele i nauczycielki odnosili się głównie do chorób i zaburzeń psychicznych. Jedna z wychowawczyń opisała, jak chęć spróbowania różnych używek przez jednego z jej uczniów doprowadziła do problemów, a w konsekwencji niepowodzeń życiowych:

Chęć sprawdzenia wszystkiego, co jest dla dorosłych. Tak, że wchodzi się w młody wiek i zaczyna się próbować różnych rzeczy. Miałam kiedyś takiego ucznia, który mówił, że trzeba koniecznie spróbować wszystkiego, bo jak się nie spróbuje, to człowiek potem jest taki zubożony. Bardzo ze mną dyskutował na godzinie wychowawczej na temat tego, że on zna swoje granice i będzie wiedział, w którym miejscu jest próba i kiedy trzeba przestać. Nie udało mi się go wtedy przekonać na tej godzinie wychowawczej. Strasznie żałuję, ale chyba naiwnością byłoby stwierdzenie, że jedna godzina wychowawcza poświęcona na ten temat może mu pomóc. Niemniej chyba za dobrze się z nim nie zadziało, jak już szkołę opuścił. (WALENTYNA)

Inna wychowawczyni jako czynnik ryzyka uznała uzależnienie od substancji psychoaktywnych, które jej zdaniem dotyka młodych ludzi z deficytami miłości:

Myślę, że to, że tak naprawdę część jest tych środków chemicznych, które naprawdę uzależniają [...]. To, że zaczynają w bardzo młodym wieku pić, i myślę, że w dużym stopniu to są [...] te osoby, które nie dostają tej miłości bezwarunkowej. (WISŁAWA)

Jedna z wychowawczyń odniosła się do uzależnień behawioralnych, a konkretnie uzależnienia od komputera jednego ze swoich uczniów:

Myślę, że młody człowiek może się tak zatracić, jeżeli bardzo wcześnie spotka alkohol, narkotyki, tego typu używki, czy też uzależni się od komputera. Teraz są wspaniałe gadżety, to bardzo mocno może zaburzyć rozwój, a czasami może go wręcz uniemożliwić. To są bardzo trudne przypadki, myślę, że skrajne. Z uzależnieniami od komputera to zawsze teoretycznie, zawsze z niedowierzaniem podchodziłam do tego, jak komputer może uzależnić, do momentu, kiedy nie

spotkałam się z takim przypadkiem. Bezpośrednio nie byłam nauczycielem tego dziecka, ale w momencie, kiedy ono był w naszej szkole, to był już dzieckiem nastoletnim, bo proces nauczania się tak wydłużył, były powtarzane klasy. Sytuacja była taka – nie wiem, czy on miał siedemnaście lat – że to uzależnienie poszło tak daleko, że on już miał fizyczne zniekształcenia. Nauczanie odbywało się w domu, bo on już nie był w stanie się przemieszczać. Kłopot był taki, że rodzina sobie nie pomogła, jakoś nie szukała pomocy wcześniej, przypuszczam, że chłopak zmieniał szkoły, a może też się przeprowadził, nie wchodziłam w szczegóły. Chodziło o to, żeby wdrożyć procedury umieszczające go w zakładzie, który pomoże z tego uzależnienia uwolnić przed ukończeniem osiemnastego roku życia, bo potem rodzice nic nie mogą zrobić, on musiałby sam wyrazić zgodę, a widać było, że tej zgody się nie uzyska. Wiem, że szkolny pedagog bardzo pomagał [...] rodzicom, żeby pomóc temu dziecku. Wiem, że to może złamać życie. Potencjał można mieć przeogromny, a jak się w to zaplącze, to trudno jest wydobyć. (WALENTYNA)

Ta sama wychowawczyni odniosła się także do zaburzeń lękowych jako takich, które utrudniają prawidłowy rozwój młodzieży:

Czasami też zdarzają się takie osobowości bardzo wrażliwe, które boją się całego świata i całego życia, i myślę, że to też może przeszkadzać w rozwoju. Oczywiście w młodym wieku można mieć takie okresy zwiększonej wrażliwości, ale zdarzają się takie jednostki, które tak po prostu mają. (WALENTYNA)

Cytowana wyżej nauczycielka podała również przykłady wychowanków doświadczających zaburzeń odżywiania oraz depresyjnych, które stanowiły dla nich istotne obciążenie rozwojowe:

Wszelkiego rodzaju takie wyniszczające choroby – i to na moim podwórku się zdarza. No chęć zapanowania nad sobą, kontrolowania jedzenia, prowadzące do anoreksji. To też, jeśli się nie uda – ja dwa takie przypadki obserwowałam, jeden szczęśliwie się zakończył. Osoba, która miała z tym problem, rozwija się szczęśliwie i dobrze, i mam nadzieję, że nie wróci do takiego stanu. Natomiast drugiego dziecka nie obserwuję, ponieważ ono zostało wtedy, kiedy rozpoznałam i zwróciłam uwagę na niepokojące symptomy i przekazałam mamie, to jakby początkowa reakcja była pozytywna, że fajnie, dziękuję i szpital i dziękuję, ale potem dziecko wróciło jakby na krótko i rodzice się wyprowadzili. Widziałam za dwa lata, bo dziecko próbowało się dostać do nas do szkoły, do liceum, odmienione bardzo w drugą stronę – to nie był wygląd zdrowego dziecka, tylko jakby teraz popadła w nadmierne jedzenie – w taką otyłość. Nie wiem, co się dalej z tym dzieckiem działo, bo się nie dostało tutaj do szkoły, więc nie mam informacji. Myślę, że też takie depresyjne stany, bo to też się zdarza młodym ludziom, więc jak nierozpoznana i jakby bez pomocy, też może zaburzyć mocno rozwój młodego człowieka. (WALENTYNA)

W opisach czynników ryzyka, obciążających rozwój młodych ludzi i utrudniających im odniesienie sukcesu życiowego, a także przyczyniających się do powstawania psychopatologii indywidualnej, wychowawczynie i wychowawcy poświęcili wiele miejsca tym samym obszarom, w których dostrzegali źródła ochrony, a więc głównie czynnikom społecznym, takim jak relacje rodzinne, szkolne i rówieśnicze. Wymieniane czynniki były w dużej mierze odwróceniem czynników chroniących, to znaczy odnosiły się do braku czegoś pozytywnego lub też pojawiały się różne formy patologii rodzinnej, rówieśniczej czy indywidualnej. W odniesieniu do relacji rodzinnych poprzez brak (niewystępowanie) opisano takie aspekty relacji, jak nieobecność: ciepła i wsparcia ze strony rodziców, miłości, poświęcenia uwagi i okazywania zainteresowania, właściwych wzorców zachowania, współpracy ze szkołą. Do przejawów patologii życia rodzinnego (a więc występowania czegoś niewłaściwego) z opisów nauczycieli i nauczycielek wyłoniły się takie kwestie, jak: rozwody rodziców i silne konflikty między nimi, emigracja zarobkowa rodziców (pozostawienie dzieci pod opieką dziadków), przemoc, zaniedbanie, alkoholizm, narkomania w rodzinie. Wśród czynników szkolnych znalazły się: brak zainteresowania losem uczniów przez nauczycieli, wypalenie zawodowe nauczycieli. Do czynników rówieśniczych zaliczono brak właściwych modeli rówieśniczych oraz patologiczne zachowania rówieśnicze, takie jak używanie substancji psychoaktywnych. Wśród innych relacji społecznych pojawił się brak pozytywnego dorosłego, mogącego być źródłem wsparcia. Natomiast w odniesieniu do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego: kreowanie sztucznych potrzeb w społeczeństwie współczesnym, uzależnienie od nowych technologii, szkodliwe przekazy medialne. Pojawiły się także czynniki indywidualne i były to głównie choroby i zaburzenia psychiczne oraz uzależnienia.

W niniejszym badaniu sprawdziłam także, jak socjoterapeuci postrzegają czynniki ryzyka powstawania trudności i zaburzeń u uczestników prowadzonych przez siebie grup. Ponieważ socjoterapia to grupowa forma pomocy psychopedagogicznej ukierunkowana na młodzież z grup ryzyka oraz przejawiającą zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym<sup>73</sup>, młodzi ludzie z takimi problemami będą do tych oddziaływań kwalifikowani, co wymaga zastosowania właściwej diagnozy<sup>74</sup>. Dlatego też pytanie socjoterapeutów o czynniki ryzyka wiąże się ze sposobem diagnozowania w socjoterapii,

---

<sup>73</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 49–50.

<sup>74</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 165–187.

w którym kwestia czynników mogących przyczynić się do powstawania zaburzeń jest jedną z kluczowych w procesie stawiania rozpoznania. Co prawda kompleksowe traktowanie problematyki diagnozy w socjoterapii jest wciąż słabo zaznaczane, to jednak istnieją postulaty, by rozumieć ją wielowymiarowo: jako diagnozę kwalifikującą osobę do tej formy pomocy, diagnozę sytuacji psychologicznej uczestnika, prowadzoną zarówno opisowo, jak i na poziomie wyjaśniającym (próbując uchwycić patomechanizm funkcjonowania oraz czynniki etiopatogenetyczne, a także salutogenetyczne<sup>75</sup>), diagnozowanie procesów grupowych z uwzględnieniem funkcjonowania interpersonalnego poszczególnych uczestników oraz pojawiającą się na różnych etapach ewaluację postępowania pomocowego na poziomie grupowym oraz indywidualnym<sup>76</sup>.

W swoich wypowiedziach socjoterapeutki i socjoterapeuci poświęcili wiele miejsca zaburzonym relacjom rodzinnym młodzieży kwalifikowanej do socjoterapii. Warto w tym miejscu przypomnieć, że opisu trudności młodzieży w kategoriach relacyjnych (a więc także poszukiwanie czynników ryzyka wynikających z nieprawidłowych relacji) dokonuje się na podstawie postulatów J. Strzemiecznego<sup>77</sup>, który uważa, że zaburzenia w relacjach interpersonalnych należy ujmować w kategoriach konfliktów między podmiotem (ja) a systemami: ja – dorośli, ja – rówieśnicy, ja – sytuacje zadaniowe oraz ja – ja. Socjoterapeuci, obserwując interakcje w grupach, mają informacje o relacjach między dzieckiem a innymi osobami (rówieśnikami, dorosłymi) oraz pośrednio dowiadują się o relacjach dziecka z rodzicami<sup>78</sup>:

Wczesne lata dzieciństwa mają ogromny wpływ na to, jak jest ukształtowany młody człowiek. Pani wie i ja wiem, że jeżeli do piątego roku życia dziecko ma stawiane reguły, zasady, jest kochane, to gdzieś mimo tego buntu w okresie gimnazjum, będzie wiedziało, że pewnych granic nie można przekroczyć. Jeżeli tego nie ma i jest puszczane tak samopas, to będzie przekraczać. Uważam, że wszystko zaczyna się w rodzinie. (STANISŁAWA)

Dla mnie największą trudnością jest to, kiedy rodzice fizycznie są, ale są daleko, w sensie, że jakby są w domu, ale ten dzieciak musi sobie sam radzić i nie ma tego wsparcia, tej bliskiej relacji. To dziecko właściwie przychodzi do nas, żeby się poczuć lubiany, akceptowany, wysłuchany, bo w domu tego nie ma. (SARA)

---

<sup>75</sup> Por. L. Cierpiałkowska (2007), *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

<sup>76</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 165–187.

<sup>77</sup> J. Strzemieczny (1988), *Zeszyty socjoterapeutyczne*. Warszawa: PTP; por. też: A. Słysz (2008), *Główne czynniki zmiany w socjoterapii dzieci i młodzieży*, w: J. Słapińska (red.), *Pojęcie zmiany w teorii i praktyce psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>78</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 165–187.

Wydaje mi się, że ci rodzice jednak, bo najważniejszy jest ten kontakt, bo jak nie ma rodziców, no to brakuje podstawy, fundament to jednak fundament. (SAMANTA)

Jeden z socjoterapeutów zwrócił uwagę na kwestię modelowania niewłaściwych zachowań przez rodziców:

Jak byli rodzice, to nie było porządnego przykładu od tych rodziców, bo matka, która w wieku szesnastu lat urodziła dziecko i będzie ciągle trąbiła: „szesnaście lat, jak możesz mieć dziecko”, a sama zrobiła to samo. Wiele było takich przypadków, nie było tego dobrego pozytywnego przykładu ze strony rodziców. (SEBASTIAN)

Inna socjoterapeutka podjęła temat zbyt dużego zaangażowania rodziców we własny rozwój osobisty, a co za tym idzie, poświęcanie zbyt małej uwagi relacjom rodzinnym:

Rodzice, którzy bardziej stawiają na rozwój zawodowy niż na relacje rodzinne. To też niestety w rodzinach bardzo często zdarza się – jeden bądź dwoje rodziców, to już jest dużo większy problem. (SARA)

W literaturze przedmiotu wykazano, że wiele aspektów funkcjonowania rodziny i relacji rodzinnych, takich jak style rodzicielskie, zachowania rodzicielskie, konflikt rodzic – nastolatek oraz konflikt między rodzicami nadal ma zarówno bezpośredni, jak i pośredni wpływ na rozwój młodzieży, na jej kompetencje społeczne i zachowania problemowe. Ponadto niektóre aspekty procesu rodzinnego są modyfikowane zmianami strukturalnymi w rodzinach, takimi jak rozwody, ponowne małżeństwo czy też pojawienie się rodzeństwa<sup>79</sup>. Do zmian strukturalnych w rodzinach, a dokładnie do rozwodów jako czynnika ryzyka powstawania zaburzeń, odnieśli się także prowadzący grupy socjoterapeutyczne:

Najczęściej są to zaburzone więzi rodzinne, relacje. Coraz częściej, jakbym zaobserwowała i analizowała wstecz te grupy socjoterapeutyczne, to moment, od kiedy się pojawiły, kiedy wzrosła liczba rozwodów, to jest ogólnie „bum” dzieci, które nie potrafią sobie poradzić z relacjami jakimikolwiek. Duża liczba dzieci jest z takim urazem „ja – dorosły” jak są w procesie rozwodowym czy porozwodowym. (SANDRA)

To, że bardzo często jednego rodzica nie ma, że młodzież jest wychowywana przez jednego rodzica, najczęściej przez matki, czasami są też samotni ojcowie. Rodziny zrekonstruowane też są takim dużym wyznacznikiem tych trudności. (SARA)

---

<sup>79</sup> G. W. Peterson, K. R. Bush (2015), *Families...*, dz. cyt., s. 45.

Jedną z socjoterapeutek poza kwestią rozvodu, zwraca także uwagę na konflikty między rodzicami jako ważny czynnik ryzyka. Warto w tym miejscu podkreślić, że w literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się znaczeniu konfliktów między rodzicami w powstaniu nieprzystosowania młodzieży,<sup>80</sup> a także stawia się pytanie o to, czy sam konflikt nie jest bardziej obciążający dla dzieci niż rozwód<sup>81</sup>.

To, że dziecko jest wychowywane bez któregoś rodzica i w takim ciągłym poczuciu winy, że to coś przez niego albo w takim ciągłym gadaniu rodzica na tego drugiego rodzica. Nie mówiąc w ogóle o wychowywaniu bez rodziców, gdzieś po placówkach. (SYLWIA)

Inny socjoterapeuta pracujący z grupami chłopców podkreśla znaczenie szczególnego obciążenia dla rozwoju młodych mężczyzn, gdy brak (w sensie rzeczywistym lub emocjonalnym) ojca w rodzinie:

[ważnym czynnikiem ryzyka było dla nich to, że] nigdy im się nie udało spotkać ojca. [...] Wolę pracować z dorosłymi, dlatego, że mogę pokazać, jak ważna jest równowaga w systemie, jeśli osiągają tę równowagę, to dzieciom się ta równowaga udziela i one żyją spokojniejsze. [...] Przykro mi, ale to rodzice są architektami i dziecko nie przeskoczy pewnych rzeczy, jeśli rodzice mówią: „nie, absolutnie”. (SYLWESTER)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci zwracali też uwagę na trudną sytuację ekonomiczną rodziny jako czynnika ryzyka:

Mówiłam, że pieniądze nie są ważne, ale sytuacja ekonomiczna rodziny też jest ważna. Trudna stanowi ryzyko. (STANISŁAWA)

Bywa też tak, że rodzina jest pewnego rodzaju balastem. [...] Jeżeli chodzi o dzieci [...], to jest olbrzymi problem wtedy, kiedy rodzice mają małe zasoby finansowe

---

<sup>80</sup> B. Jankowiak (2015), *Konflikt między rodzicami jako czynnik ryzyka nieprzystosowania dzieci i młodzieży*. „Studia Edukacyjne”, nr 36, s. 165–178; F. D. Fincham, J. H. Grych, L. N. Osborne (1994), *Does Marital Conflict Cause Child Maladjustment?* „Directions and Challenges for Longitudinal Research Journal of Family Psychology”, vol. 8, no. 2, s. 128–140; J. H. Grych, F. D. Fincham (1990), *Marital Conflict and Children’s Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework*. „Psychological Bulletin”, 108, s. 267–290; tychże: (1993), *Children’s Appraisals of Marital Conflict: Initial Investigations of the Cognitive-Contextual Framework*. „Child Development”, 64, s. 215–230; tychże: (2001), *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research, and Applications*. New York: Cambridge University Press; J. H. Grych (2005), *Interparental Conflict as a Risk Factor for Child Maladjustment: Implications for the Development of Prevention Programs*. „Family Court Review”, vol. 43, no. 1, s. 97–108; G. T. Harold, R. D. Conger (1997), *Marital Conflict...*, dz. cyt., s. 330–350.

<sup>81</sup> P. R. Amato, B. Keith (1991), *Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-Analysis*. „Psychological Bulletin”, 110, s. 26–46.



i bardzo duży czas pracy. Tak się dziwnie składa, że im niższe wynagrodzenie, to tym dłuższy czas pracy, bo żeby sprzątaczką zarobiła te trzy tysiące, to musi co najmniej pracować na dwóch etatach, więc jeżeli tatuś jest ochroniarzem, to pracuje prawie dwadzieścia cztery godziny na dobę, żeby uzyskać pensję, nazwijmy to nauczyciela. Tu zaczyna się problem braku relacji jakichkolwiek, bo rodzice są ciągle w pracy. (STEFAN)

Jeden z socjoterapeutów zwrócił uwagę na kwestię eurosieroctwa. W literaturze podkreśla się efekty tego zjawiska, polegające na braku opieki nad młodzieżą, która prowadzi do wagarowania, opuszczania się dzieci w nauce, porzucania szkoły, wcześniejszego kontaktu z alkoholem, używania narkotyków i wchodzenia w środowiska patologiczne<sup>82</sup>:

Często było tak, że tzw. eurosieroty, że rodziców nie było albo opiekowała się babcia, albo ktoś z rodziny, no i nie było kontroli, dorosły sobie, a dziecko sobie. (SEBASTIAN)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci odnosili się do zjawisk patologicznych w rodzinach uczestniczek i uczestników socjoterapii. Analiza literatury z zakresu socjoterapii wskazuje, że wśród zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania, które występują w rodzinach dzieci i młodzieży, a które mogą przyczynić się do powstawania lub/i utrzymywania się u nich problemów psychicznych, szczególnie często wymienia się uzależnienie rodziców od środków psychoaktywnych oraz przemoc w rodzinie. Do zaburzeń prowadzą zarówno przemoc w stosunku do dzieci<sup>83</sup>, jak i dorastanie w rodzinie z problemem alkoholowym<sup>84</sup>. Rodziny alkoholowe poprzez wyraźną patologię dynamiki i patologię ról rodzinnych są środowiskiem, w którym procesy wychowawcze (socjalizacji i emancypacji) ulegają opóźnieniu, zaniedbaniu, zaburzeniu lub nawet nie występują<sup>85</sup>. Rodziny te nie wypełniają właściwie swoich funkcji wychowawczych, emocjonalnych czy instrumentalnych, co tworzy deficytowe środowisko dla dzieci i przekłada się na trudności

---

<sup>82</sup> Zob.: S. Kozak (2010), *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Difin.

<sup>83</sup> W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy (2000), *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; I. Pospiszyl (1994), *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

<sup>84</sup> B. E. Robinson, J. L. Rhoden (2001), *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: PARPA.

<sup>85</sup> L. Cierpiałkowska (2000), *Alkoholizm. Przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN; T. Sakowicz (2005), *Dysfunkcjonalność rodziny jako przeszkoda prawidłowej socjalizacji i resocjalizacji młodzieży – możliwości optymalnych oddziaływań*, w: T. Sołtysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewyżczenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

w ukształtowaniu pożądaných społecznie wzorców zachowań (stwarzając ryzyko zaburzeń eksternalizujących lub internalizujących), ryzyko współuzależnienia czy inne charakterystyczne dla danego dziecka trudności<sup>86</sup>:

Na pewno przemoc, alkohol w domu, zaniedbanie, przemoc w każdym rozumieniu: fizyczna, psychiczna, emocjonalna czy seksualna, czy wręcz taka obojętność. [...] Myślę, że takie skrajne zaniedbanie, nawet, jeśli w cudzysłowie dom jest bardzo dobry, są pieniądze, jest dobrobyt, ale dziecko nie ma miłości, jest zaniedbane, jest niesłuchane i pozostawione samemu sobie, to też ma bardzo duży wpływ. (SYLWIA)

Rodzice są modelami i ta młodzież przejawia podobne trudności, sięgają po alkohol, różne używki i powielają te wzorce niestety, i też oczywiście zdarzają się rodziny agresywne, stosujące przemoc wobec dzieci. (SARA)

Jeden z socjoterapeutów zwraca uwagę na zachowania przestępcze w rodzinach. Ten obszar zagrożeń poruszany jest często w literaturze resocjalizacyjnej w odniesieniu do ryzyka powstania nieprzystosowania wśród młodzieży<sup>87</sup>:

Drugi element to pewna przemoc psychiczna lub fizyczna. Na zasadzie: masz robić tak jak my, bo cały świat jest głupi. [Po powrocie podopiecznego z placówki] tatuś stwierdził, że „my tutaj kradniemy po to, żeby się napić, ty teraz jesteś z nami, więc śmigaj po coś, co będziemy mogli przerobić na butelkę”. I skończyły się wszelkie wartości, wszystkie informacje, że trzeba pracować i tak dalej. No i niestety takich wychowanków w więzieniach jest wcale niemało. (STEFAN)

W literaturze psychiatrycznej opisuje się znaczenie zaburzeń psychicznych w rodzinie w powstawaniu zaburzeń okresu rozwojowego<sup>88</sup>. Także jedna z badanych socjoterapeutek zwróciła uwagę na ten czynnik ryzyka:

Choroba psychiczna rodzica albo jakieś silne zaburzenie. (SYLWIA)

Jeden z socjoterapeutów wskazał na trudności, jakich doświadcza w pracy z młodzieżą w socjoterapii, której rodzice hamują, utrudniają rozwój, gdyż jest im to potrzebne do rozwiązywania własnych dylematów:

---

<sup>86</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 165–187.

<sup>87</sup> L. Pytka, T. Zacharuk (1995), *Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego*, w: T. Pilch, I. Leparczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, s. 396–417; H. Kołakowska-Przełomowiec (1975), *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, w: J. Jasiński (red.), *Zagadnienia przestępczości w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.

<sup>88</sup> I. Namysłowska (2001), *Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia)*, w: A. Bilikiewicz (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Myślę sobie, że takim czynnikiem jest to, że pracuję z dziećmi i pracuję z młodzieżą w klubie, że często na poziomie emocjonalnie dzieci czy nastolatki są rodzicom do czegoś potrzebni i że trzymanie dziecka w takiej bliskości rozwiązuje jakieś własne trudności i dylematy czy konflikty. Czasem zdarza się tak, że takiego uwikłania czy dziecka, czy nastolatka i myślę sobie o kwestiach jakichś rozwodów, jakichś konfliktów małżeńskich, że czasem ten młody człowiek pełni jakąś funkcję w rodzinie. To jest takie utrudniające wyjście i odseparowanie się. Mówię to z pozycji terapeutycznej, ale mam wrażenie, że to jest takim źródłem gdzieś utrudniania i takim hamulcem, który zatrzymuje młodą osobę nadal w takiej bliskości dużej. (SŁAWOMIR)

W wypowiedziach trzech socjoterapeutek pojawił się problem relacji szkolnych jako czynnika ryzyka powstawania zaburzeń u młodzieży:

Część gimnazjów jest tak wysoko, gdzieś tam utrzymany jest ten poziom edukacji, ogromnie są obciążone te dzieciaki. Mówią o stresie, o tym, że brzuch je boli, kiedy mają iść do szkoły, że się źle czują, że kiedyś się dobrze uczyli, a teraz się okazuje, że nie uczą się już tak dobrze, to poczucie ich własnej wartości spada, no i gdzieś brakuje im wsparcia w tym kontekście. Z jednej strony tutaj dla tych, którzy tam może za wysoko tę poprzeczkę postawili sobie i teraz się konfrontują z tym, że wcale nie są tak dobrzy, jak myśleli, a też z drugiej strony, jak dzieciaki lądują w takich klasach, gdzie jest niższy poziom nauczania, właśnie nieobecności, no to gdzieś wpadają w tę grupę. [...] Tak myślę, że tak już trochę nie biorąc tego na serio, że tak jest, że niektórzy otwarcie mówią, że ich klasa jest tak straszna, że tam w ogóle nie ma szans, żeby się czegokolwiek nauczyć. (SAMANTA)

Inna socjoterapeutka zwraca uwagę na dzieci z nieprawidłowo funkcjonującego, niewspierającego rozwoju oraz o niskim statusie ekonomicznym środowiska rodzinnego, które są marginalizowane w środowisku szkolnym. Cytowana respondentka zdaje sobie sprawę z tego, że polityka szkoły może dać początek trajektorii odrzucenia młodzieży na margines kulturalny, zawodowy i społeczny<sup>89</sup>:

Wykluczone dzieci, które miały niskie oceny i zaniedbane środowisko rodzinne i one były wykluczane w szkole. Nie były brane na wycieczki, bo nie stać, wycieczka 300–400 złotych, oceny nigdy dobrej nie dostał z niczego. Jak już matma, polski leci, to z wszystkiego. To też wyklucza dzieci i zamyka im drogę dalszą pozytywną. Najchętniej się robi, żeby do OHP dać, bo obniża średnią. Bo my jesteśmy dobrym gimnazjum i jak się taki trafi, to trzeba wykluczyć. [Szkoła powinna] zauważyć dzieci i nagradzać za coś, z wychowania fizycznego niech ma szóstkę, niech odznakę dostanie. To nic, że z tej matmy ledwo dopuszczający, ale z czego innego jest dobry. (SELENA)

---

<sup>89</sup> Zob. Z. Kwieciński (2002), *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Kolejna socjoterapeutka wskazywała na wyuczone, nieprawidłowe zachowania młodzieży, które były wzmacniane w szkole podstawowej jako problem pojawiający się w gimnazjum:

Wyuczone zachowania to jest coś, co dzieci przynoszą ze szkoły podstawowej. To jest coś, za co bym udusiła kilkoro nauczycieli, których spotkałam. To jest trochę tak, że przy jednostce lekcyjnej, gdy jest ich trzydzieścioro w klasie, to nauczyciel nie jest w stanie zająć się emocjami i prowadzeniem lekcji. Nie da się im przetłumaczyć, że jest inaczej, albo jest tak bardzo rzadko. Trzeba się wykazać niezwykłą umiejętnością, żeby to ogarnąć. Jak jest sobie taki Jasiu albo taka Zosia, która pół lekcji pani rozrabia, to pani zrobi wszystko, żeby ta Zosia siedziała, nawet jak pajacuje, żeby mogła prowadzić lekcje. I taka Zosia, Jaś czy inna Kasia wiedzą, że „aha, jak popajacuje, to dadzą mi spokój, czyli nie muszę się uczyć, bo da mi spokój, nie będzie się czepiała”, to są dla mnie wyuczone zachowania. Dzieciaki często przychodzą z takimi zachowaniami z podstawówki i tu się spotykają ze sporym kłopotem, bo tutaj akurat bardzo tego pilnują, żeby nie funkcjonowali jako błąźni klasowi. (SONIA)

W wypowiedzi jednej z socjoterapeutek pojawia się kwestia reakcji szkoły oraz kolejnych instytucji zajmujących się młodzieżą na problemy adolescentów, które – zamiast wydobywać młodych ludzi z trudności – stygmatyzują ich i wpychają w błędne koło procedur stosowanych w kolejnych instytucjach:

Tak sobie myślę, że też to ci kuratorzy się pojawiają i mają tendencję jednak do straszenia tymi różnymi ośrodkami, w ogóle to nie przynosi efektu. Tutaj jest, że tutaj grozi, że może się pojawić kurator, za chwilę ten kurator się pojawia i kurator straszy i jakby jest tendencja, że coraz głębiej się schodzi. Gdzieś ten system też nie do końca sprawnie działa. Tam jeden chłopiec, no, który w sumie jest bardzo inteligentny, ale zaczęło się od tego, że nie chodził do tej szkoły i później powychodziły te różne inne rzeczy z alkoholem, papierosami, i też w sumie na niczym mu nie zależy, nie potrafi jakoś określić, kim jest, jakie ma cele, że taki jakby zostawiony sam sobie, taki bezradny i tak trzyma się tej grupy, chociaż mam wrażenie, że do końca też się tam nie czuje za dobrze. Po prostu jest przy nich i nie wie, co z sobą zrobić. To też brak jakiegoś takiego wsparcia ze strony szkoły, że szkoła tak jakoś bardziej atakuje i grozi, no i to jeszcze bardziej te dzieciaki się odsuwają. (SAMANTA)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci czynniki ryzyka lokalizują także w grupach rówieśniczych:

Grupa rówieśnicza, jeśli nie jest taką konstruktywną grupą rówieśniczą. (SELMA)

Zdaniem prowadzących grupy socjoterapeutyczne zagrażające jest naśladowanie zachowań problemowych innych członków grupy po to, aby uzyskać określoną pozycję w grupie:

Towarzystwo, czyli rozwojowa konieczność znalezienia się w grupie. Najlepiej na jakiejś wysokiej pozycji, czyli bycia gwiazdą w klasie. Jak chcemy coś takiego zrobić, to trochę się dopasowujemy do życzeń innych, zapominając o swojej osobie, czyli popisują się. Kolega pali, to ja też będę palić, bo to jest wyśmienite, świetne dla całej grupy. (SONIA)

Tak jak obserwowałem, to te grupy rówieśnicze były najbardziej zagrażające. Bazowały one na tym, że przychodził weekend i trzeba iść na imprezę, napić się alkoholu, papierosy to akurat najmniejszy problem. Wiadomo, wchodziły w to narkotyki, twardsze, miękkie. Wiem, że to naprawdę był duży przekrój. Tak jak mówiłem o seksie, tak też o używkach. Na temat uzależnień było na okrągło walcowane, a mimo tego, jak w towarzystwie się jest, to... Wiedziały, czym to grozi, jakie są konsekwencje, tylko po prostu tego nie przyswajały, bo świeżo po jakimś temacie ta wychowanka jechała do domu i np. zażywała jakieś narkotyki. Rodzice nie zawsze zdawali sobie z tego sprawę. Byli rodzice, którzy faktycznie dbali o to, wiedzieli, że jest problem i robili wyrywkowo jakieś testy, narkotesty wykonywali, ale wiadomo, są różne rodziny i były takie, które zupełnie olewały to i dziewczyna od pół roku regularnie brała narkotyki, a rodzice tego nie widzieli. (SEBASTIAN)

Kolejny socjoterapeuta podkreślił znaczenie podejmowania zachowań ryzykownych w grupie rówieśniczej, które mogą się skończyć naznaczeniem społecznym młodego człowieka:

Jakimś czynnikiem zagrożenia jest niewłaściwa grupa rówieśnicza, jeżeli wpadnie w nieodpowiednie środowisko, to też to może być różnie odebrane. Jakieś zachowania bardzo ryzykowne i takie już na granicy prawa, trochę przestępcze, że to też może się skończyć kuratorem czy jakimiś trudnościami w szkole, czy później jakąś opinią, z której trudno jest potem wyjść i się uwolnić od jakiejś stereotypizacji. To też może być wybryk jednorazowy, może być na jakiś czas takim czynnikiem, który dość mocno uderza w to, co się dzieje dookoła. (SŁAWOMIR)

Jeden z socjoterapeutów odniósł się do społecznych zachęt podejmowania zachowań przestępczych przez młodzież:

Niestety ci ludzie wybierają jakby ścieżkę na skróty. Dobrych kilkanaście lat temu jeden z tych wybierających na skróty, po świadectwo ukończenia ósmej klasy przyjechał mercedesem. Nie miał ani prawa jazdy, ani 18 lat, ale już miał goryla, który pilnował tego mercedesa. [to znaczy, że wszedł już w świat przestępczy?] Tak, ależ oczywiście. Na to niestety nie mamy wpływu, bo to są ich wybory. I to

jest właśnie kwestia umiejętności wybrania: z jednej strony te pieniądze grup przestępczych są świetnym lepem na muchy, ale przyciąga taką młodzież. Natomiast ta uczciwa rzetelna praca to jest dewaluowana. (STEFAN)

Z kolei socjoterapeutka zwróciła także uwagę na media jako źródło zagrożeń dla młodzieży:

To wszystko, co się dzieje wokoło, no nie czarujmy się: prasa, telewizja, internet też dają dużo informacji i mogą stanowić ryzyko. (STANISŁAWA)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci w swoich wypowiedziach poruszyli wiele indywidualnych czynników ryzyka: uwarunkowań temperamentalnych, chorób i zaburzeń psychicznych oraz podejmowania zachowań problemowych, np. sięgania po środki psychoaktywne. Pewna z socjoterapeutek odniosła się także do braku indywidualnej motywacji do podjęcia socjoterapii jako zagrożenia dla możliwości otrzymania pomocy, a więc także zagrożenia dla dalszego prawidłowego rozwoju:

Czynnikiem ryzyka na pewno jest to, że muszę [uczestniczyć w socjoterapii], bo ktoś tak chce. Ja nie chcę, a muszę tutaj chodzić, bo będę rozliczony. Gdzie my oczywiście bardzo się staramy, żeby mu się chciało chcieć, ale to też trzeba rozróżnić ten proces socjoterapeutyczny w szkole, a gdzieś pozaszkolne, bo to są jakby dwie różne sprawy. Myślę, że to ryzyko, że muszę tu być niekoniecznie z własnego przekonania, jest takim czynnikiem troszeczkę ryzyka. (SANDRA)

W wypowiedzi innej socjoterapeutki pojawiła się kwestia uwarunkowań temperamentalnych:

Charakter. Jak jesteśmy impulsywni, to czasem reagujemy nieodpowiednio na zachowanie. Reakcja uczeń – nauczyciel czasami się wymyka, bo jesteśmy impulsywni, więc ktoś powie jedno słowo za dużo. To wynika też z charakteru. (SONIA)

Do kwestii impulsywności (jako istotnej cechy nadpobudliwości psychoruchowej), ale także afektywnego działania, odniósł się inny socjoterapeuta, poszukując w tych obszarach przyczyn łamania zasad i reguł społecznych przez adolescentów oraz podając dramatyczny przykład popełnionego przez jednego ze swoich podopiecznych zabójstwa:

ADHD [...] brak takiego myślenia perspektywistycznego, brak myślenia przyczyna – skutek. I chyba ten brak myślenia przyczyna – skutek powoduje, że ich działania są nacechowane taką pochopnością: zrobię coś, bo w danej chwili mam taki impuls, a nie patrzę na konsekwencje tego czynu. Trzy – cztery tygodnie temu jeden z byłych moich wychowanków mówi mi: „Panie dyrektorze, pamięta

pan Józka?” „Tak, pamiętam Józka, oczywiście”. „Wie Pan, że [...] zgwałcił i zamordował dwie osoby?”. A Józek to była taka osobowość: powolna, taka sierotka grupowa, ale dusza chłopak. Jak trzeba było coś zrobić, to tak. I teraz pytanie: co mogło się zdarzyć? Afekt. W wielu sytuacjach to działanie afektywne jest bez przemyślenia, zdenerwował się, coś głupiego mu wpadło, może jeszcze był alkohol i takie są działania tych osób. (STEFAN)

Kolejna socjoterapeutka odniosła się do chorób i zaburzeń psychicznych podopiecznych, które silnie w negatywny sposób determinują ich możliwości rozwojowe:

Te dzieciaki, które tutaj są leczone psychiatrycznie, my naprawdę nie zdajemy sobie sprawy, z jakim one obciążeniem funkcjonują. Takie zaburzenia psychotyczne u małych dzieci. (SELMA)

Jedna z socjoterapeutek uznała, że silnym czynnikiem ryzyka powstawania zaburzeń mogą być negatywne, indywidualne doświadczenia, takie jak wydarzenia traumatyczne. W literaturze przedmiotu, mimo kontrowersji dotyczących kwestii ustalenia, jakie warunki i sytuacje zewnętrzne będą skutkowały indywidualnymi zaburzeniami<sup>90</sup>, jako jeden z istotnych powodów trudności dzieci i młodzieży uczęszczających na socjoterapię podaje się obecność urazu emocjonalnego<sup>91</sup>:

Sytuacje są różne, na pewno wydarzenia traumatyczne powodujące uraz psychiczny. (SARA)

Prowadzący grupy duży nacisk w swoich wypowiedziach kładli na zachowania adolescentów, które stanowią ryzyko dla ich prawidłowego rozwoju. Najwięcej miejsca poświęcono zachowaniom mogącym prowadzić do uzależnień. Tylko jeden socjoterapeuta odniósł się do kwestii zachowań seksualnych, a dokładnie wczesnej inicjacji seksualnej dziewcząt. Wskazał on także na zagrożenie dla dziewcząt wynikające z kontaktów ze starszymi od siebie mężczyznami, które w literaturze przedmiotu opisywano częściej w kontekście czynników ryzyka zachowań antyspołecznych<sup>92</sup>:

---

<sup>90</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii...*, dz. cyt., s. 161–163; tenże: (2013), *Diagnoza psychodynamiczna w socjoterapii*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 135–154.

<sup>91</sup> K. Sawicka (2010), *Socjoterapia – proces i metoda*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: Wydawnictwo Kompendium, s. 22.

<sup>92</sup> Por. S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York, s. 149–181; B. Jankowiak (2016), *Zachowania antysocjalne dziewcząt w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ich chłopacy to byli starsi mężczyźni. Nie byli to: dziewczyna piętnaście lat, to chłopak piętnaście – szesnaście lat, tylko byli to o kilka, kilkanaście lat starsi. One totalnie się poddawały chłopakom: „pan każe, to ona robi”. [...] Na pewno to wczesna inicjacja seksualna. Uważam, że naprawdę jest to temat rzeka, o którym można rozmawiać, a wszystkie treści, które przekazaliśmy dziewczynom niestety jak grochem o ścianę, nie docierało do nich. Młoda dziewczyna, czasami czternaście lat, chłopak starszy. Pojawia się dziecko, często nie ma pomocy z żadnej strony taka dziewczyna, bo rodzice – zdarza się tak – „rób sobie, co chcesz” i kończy się to źle. Na pewno większość nie kończy już szkoły dalej, chłopak prędzej czy później zostawił i zostawały same z dzieckiem. Bez żadnych środków do życia, bez żadnej pomocy. (SEBASTIAN)

Ten sam socjoterapeuta zwrócił uwagę na przyjmowanie narkotyków przez młodzież jako na jedno z najbardziej zagrażających rozwojowi zachowań:

Narkotyki, wszystkie te dopalacze, ogólnie środki odurzające, odbijało się to bardzo na ich życiu, bo wielokrotnie wychowanki kończyły w jakichś ośrodkach uzależnień, Monarach i głównie nie kończyło to się dobrze. (SEBASTIAN)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci wiele miejsca w swoich wypowiedziach poświęcają kwestii zachowań prowadzących do uzależnień behawioralnych, głównie od internetu:

Z drugiej strony to wszelkie jakieś uzależnienia. Coraz częściej się mówi, że kiedyś, jak były narkotyki i alkohol, to teraz jakby trudnością jest uzależnienie od internetu. Zdarzają się takie osoby, nawet nastolatki, które tak potrafią w to popłynąć, że odcinają się od rówieśników. Okazuje się, że nie mają w ogóle znajomych czy kumpli, jakiejś takiej grupy odniesienia. Cała aktywność poza szkołą koncentruje się wokół gier komputerowych i wirtualnego świata. Mam wrażenie, że jest to w pewnym sensie obronne, ale jest taka pokusa, że z jednej strony zostaje uwarunkowany taki wzorzec funkcjonowania, i że jest bardzo atrakcyjny. Młodzi ludzie z jakimiś trudnościami, np. są nieśmiali, bardzo płyną w ten świat i w tym świecie wirtualnej rzeczywistości potrafią tak utknąć. Mam wrażenie, że to jest coraz większym uzależnieniem behawioralnym, które coraz częściej jest trudnością. (SŁAWOMIR)

Na pewno wszelkiego rodzaju używki, które są bardzo łatwo dostępne, i dzieci wpadają w różnego rodzaju uzależnienia. Komputer, który jest uzależniaczem niesamowitym, gdzie też miałam kilka przypadków bardzo poważnego uzależnienia dziecka. Było tak, że chłopiec, najgorsze jest to, że rodzice nie mieli zielonego pojęcia, co się dzieje, i kiedy ja zwracałam uwagę, że coś jest nie tak, rodzice nas atakowali jako szkołę, że my sobie wymyślamy, kiedy dziecko potrafiło całymi nocami siedzieć i całymi dniami nic nie jadło, bo siedziało i nie miało czasu, bo



non stop przy komputerze, a później przychodził do szkoły, to potrafił zemdleć, bo nic nie jadł, zaczął bardzo chudnąć. Kiedy nauczycielka go po jakimś czasie już funkcjonowania w taki sposób, zapytała na lekcji biologii, pokaż budowę ucha środkowego, on wstał i zaczął wymieniać kolejne etapy jakiejś tam gry. [...] No i oczywiście łatwo dostępne wszystkie środki odurzające i chemiczne. (SŁAWA)

Zagrożenie różnymi uzależnieniami, teraz bym powiedziała, że komputerem i tymi wszystkimi mediami. To też bym powiedziała, że są takie dzieciaki, które wsiąkają w to, potrafią godzinami siedzieć, codziennie potrafią się awanturować w domu, żeby był komputer, prawie jak kromka chleba jest. I naprawdę nie potrafią żyć. Potrafią wpadać w takie szały, stany agresji, jak przy uzależnieniu. Jak w fazie odstawiennej ludzie się zachowują, tak się zachowują nastolatkwie. (SELMA)

Jeden z socjoterapeutów zauważył, że inicjacja narkotykowa może w konsekwencji doprowadzić nie tylko do uzależnienia, ale też wejścia na drogę przestępczą:

Alkohol. Troszkę się to zmienia. Teraz trzeba narkotyki dołożyć, dopalacze. One wprowadzają niesamowite zmiany w postawach. Narkotyki można dostać za darmo: jeden, dwa, trzy razy, a potem: „Mam cię na haczyku i będziesz moim dilerem!”, a jak będziesz dilerem, to masz teraz trudniejsze zadania i de facto zaczynasz sam brać. (STEFAN)

Jedna z socjoterapeutek uznała, że uzależnieni członkowie grup są także źródłem ryzyka dla pozostałych uczestniczek i uczestników socjoterapii, ze względu na możliwość naśladowania tych niekorzystnych zachowań. Naśladowanie jest opisywane w literaturze przedmiotu jako jeden z czynników leczących w psychoterapii grupowej, polegający na uruchamianiu zjawiska modelowania społecznego – intencjonalnego lub przypadkowego powołania roli modela, którym może stać się terapeuta lub inny członek grupy<sup>93</sup>, który może być także wykorzystywany jako czynnik pomocowy w socjoterapii<sup>94</sup>. Zdaniem cytowanej socjoterapeutki naśladowanie może mieć jednak niekorzystny efekt, jeśli młodzież nie obciążona zachowaniami polegającymi na przyjmowaniu środków psychoaktywnych, będzie w jednej grupie z tymi, którzy takie zachowania podejmują:

---

<sup>93</sup> Zob. I. Yalom, M. Leszcz (2006), *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; S. Vinogradov, I. Yalom (2007), *Psychoterapia grupowa. Krótki przewodnik dla terapeutów*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.

<sup>94</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży – refleksja teoretyczna*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe UAM; s. 83–105; B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Styl socjoterapeutycznej pracy grupowej z dziećmi i młodzieżą z perspektywy czynników pomocowych*. „Studia Edukacyjne”, nr 31, s. 195–219.

Czynnikiem ryzyka u tych dzieciaków jest bardzo często też to, że dużo jest tutaj dzieci uzależnionych, gdzie jakby podstawą procesu socjoterapeutycznego nie jest stricte uraz „ja – dorosły”, to tak naprawdę problemem jest uzależnienie, i z tego uzależnienia wynika właśnie problem w relacji z różnymi takimi obiektami, ale też coraz częściej mamy dzieci z różnymi innymi zaburzeniami, gdzie na grupie są mieszanki. Jest dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, dziecko z zespołem Aspergera i dziecko uzależnione. I to jest taki czynnik ryzyka dla mnie jako prowadzącego, ponieważ bardzo trzeba jakby kontrolować tę grupę z różnymi zachowaniami, więc tutaj i te dzieci się obserwują, dzielą się swoimi problemami. W procesie socjoterapeutycznym, mając taką grupę, dzieci wymieniają się informacjami. Naśladują niektóre zachowania, które prowadzący musi bardzo szybko korygować i to jest taka dosyć trudność dla prowadzącego, ale też czynnik ryzyka tego dziecka, które przychodzi na grupę i widzi też w początkowej fazie inne zachowania, niekoniecznie pozytywne. (SANDRA)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci, podobnie jak nauczycielki i nauczyciele, umieścili obszary ryzyka w zaburzonych relacjach w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej. W odniesieniu do rodziny mówili o braku: właściwych zasad i reguł, miłości, bliskości, spokoju. Wspominali również o zmianach strukturalnych w rodzinie, które ich zdaniem stanowią zagrożenie dalszego prawidłowego rozwoju, takich jak: rozwody, samotne rodzicielstwo, rodziny zrekonstruowane oraz takie zjawiska, jak bieda i eurosieroctwo. Prowadzący grupy odnieśli się również do patologii rodzinnej wynikającej z alkoholizmu, narkomanii, zachowań przestępczych, a także do chorób psychicznych rodziców. W obszarze relacji szkolnych wymieniano doświadczanie silnego stresu oraz marginalizowanie dzieci z rodzin uboższych. Problemem jest rozpoczynające się w szkole i kontynuowane przez inne instytucje stygmatyzowanie dzieci z problemami i spychanie ich na margines społeczeństwa, zamiast udzielania realnej pomocy. Zagrożenia w relacjach rówieśniczych dotyczyły wspólnego podejmowania zachowań ryzykownych. Pojawiły się zachęty środowiskowe do zachowań przestępczych. Ponadto zagrożenia wynikały zdaniem prowadzących grupy z wpływu przekazów medialnych. Socjoterapeutki i socjoterapeuci poświęcili więcej miejsca niż wychowawczynie i wychowawcy indywidualnym czynnikom ryzyka. Wymienili nie tylko takie atrybuty jednostki, jak: uwarunkowania temperamentalne, choroby i zaburzenia psychiczne, ale także podejmowanie określonych zachowań. Tym ostatnim prowadzący grupy poświęcili dużo miejsca, opisując podejmowanie zachowań mogących prowadzić do uzależnień behawioralnych oraz od środków psychoaktywnych, a także negatywne konsekwencje wczesnej inicjacji seksualnej (bez stosowania środków antykoncepcyjnych).

## 6.5. Interpretacja wyników i wnioski: zadania rozwojowe, ryzyko i ochrona w okresie adolescencji

W tej części pracy poszukiwałam odpowiedzi na drugi szczegółowy problem badawczy: „Jakie znaczenie nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci przypisują czynnikom chroniącym, a jakie czynnikom ryzyka w rozwoju młodzieży?”. Uzyskanego materiału nie traktuję jako takiego, który należy generalizować, lecz przedstawiam go w odniesieniu do badanej grupy, pokazując zarówno podobieństwa, jak i różnice. Respondenci w swoich wypowiedziach odnosili się do samej adolescencji jako okresu rozwojowego, do zadań rozwojowych oraz czynników chroniących i czynników ryzyka.

W celu pokazania zachowań ryzykownych w określonym kontekście wyznaczonym przez etap rozwoju, pytałam badanych, jak postrzegają adolescencję. Informacje o sposobie rozumienia tego okresu mogą stanowić ważną kanwę konceptualizacji przez respondentów samych zachowań podejmowanych przez młodzież, a także sposobu postrzegania czynników ryzyka i czynników chroniących rozwój. W wypowiedziach obu grup wyłoniło się kilka tendencji. Wielu badanych samodzielnie nazywało ten okres bądź jako trudny, bądź jako ciekawy. W obu grupach przeważało negatywne skojarzenie z dorastaniem. Pozostali badani opisywali ten okres poprzez dostrzegane zmiany rozwojowe.

„**Adolescencja jako trudny okres**” – ten sposób rozumienia zakłada problemy młodzieży w różnych sferach. Przedstawiciele obu grup zawodowych wymieniali takie obszary trudności, jak: negatywny wpływ grupy (np. silne podporządkowanie grupie, naśladowanie negatywnych zachowań, zdobywanie akceptacji za wszelką cenę), problemy w szkole (m.in. konflikty z nauczycielami i pogorszenie się ocen), bunt adolescencyjny, konflikty z rodzicami, podejmowanie zachowań ryzykownych, trudności z akceptacją siebie zarówno w obszarze fizyczności, jak i psychiki.

„**Adolescencja jako ciekawy okres**” – ten sposób postrzegania adolescencji zakłada istnienie silnego potencjału rozwojowego na tym etapie życia. W opiniach wychowawców i wychowawczyń ten potencjał wiązany jest z dużą dynamiką zmian. Według prowadzących grupy pozytywnych aspektów dojrzewania jest dużo więcej. Poza dostrzeżoną szybkością przemian wymieniali oni także kreatywność i twórczość tego okresu, potencjał do zmiany osobistej, żywiołowość, możliwość samodzielnego kształtowania własnej tożsamości, poszukiwania nowych autorytetów, wzrastającą ciekawość poznawczą, determinację w poszukiwaniu siebie, idealizm, eksperymentowa-

nie, pokonywanie granic. Powstaje pytanie, dlaczego socjoterapeuci, którzy w swojej pracy spotykają młodzież z grup zwiększonego ryzyka, potrafią dostrzec więcej szans w tym okresie rozwojowym, niż nauczyciele pracujący z całą populacją młodzieży? Wydaje się, że takie podejście może dawać prowadzącym grupy nadzieję na skuteczność podejmowanych interwencji. Wiara, że w okresie adolescencji można wprowadzać zmiany, korygować trudności z poprzednich okresów i kształtować zasoby skutecznego radzenia sobie młodzieży w kolejnych etapach życia, może być budowana na poszukiwaniu zasobów w tym czasie biograficznym, co jest zgodne z tendencjami opisywania potencjału rozwojowego okresu dorastania w literaturze przedmiotu<sup>95</sup>.

**„Adolescencja jako okres intensywnych zmian”** – respondenci tak postrzegający dojrzewanie opisywali dostrzegane zmiany rozwojowe, najczęściej nie oceniając ich i nie nadając im etykiety. Zmiany dostrzegano w obszarze osobowości, a więc związane były z kształtowaniem się tożsamości, budowaniem poczucia własnej wartości i systemu wartości. Inny obszar zmian obejmował zmiany psychiczne określane zazwyczaj jako wzrastająca dojrzałość. Przemiany w relacjach interpersonalnych dotyczyły zwiększonego znaczenia grupy oraz budowania nowych związków, np. związków miłosnych. W obszarze *soma* dostrzegano intensywne zmiany wyglądu, a także stosunku do własnego ciała młodzieży, polegające np. na dbaniu o własną cielesność i wygląd. W wypowiedziach prowadzących grupy (ale nie nauczycieli i nauczycielek) pojawia się także kwestia inicjacji seksualnej, a więc zmian w zachowaniach seksualnych nastolatków.

Ważnym aspektem dokonujących się przemian są określone zadania przypisane do każdego etapu rozwoju. Jak już pisałam w pierwszej części pracy, zadania owe są w dużej części wyrazem oczekiwań społecznych, co powoduje, że ich konceptualizacja jest często uważana za zależną od okresu historycznego, kontekstu kulturowego i społecznego, a co za tym idzie – staje się szybko nieaktualna. Badani byli więc pytani, jak postrzegają zadania stojące przed współczesną młodzieżą. Uzyskany materiał znacznie różnił się w obu grupach. Nauczycielki i nauczyciele opisywali bardzo wiele zadań rozwojowych dotyczących edukacji i kształtowania ścieżki zawodowej, a socjoterapeutki i socjoterapeuci w obszarze kształtowania tożsamości i relacji interpersonalnych. Można przypuszczać, że odmienne postrzeganie zadań stojących przed współczesnymi młodymi ludźmi wynika z odmiennego charakteru pracy obu grup – nauczyciele rozliczani są z sukcesów edukacyjnych swoich uczniów i ich możliwości dalszego kształcenia oraz uzyskiwania pożądanego wykształcenia, a prowadzący grupy z tego, jak ich podopieczni

---

<sup>95</sup> Zob. D. Cicchetti, F. A. Rogosch (2002), *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 70, no. 1, s. 6–20.

radzą sobie psychicznie i społecznie. Szczegółowy opis wyróżnianych zadań rozwojowych znajduje się w poprzednich podrozdziałach, w tym miejscu zwrócę tylko uwagę na główne tendencje.

*Zadania rozwojowe w obszarze kształtowania ścieżki edukacyjnej i zawodowej (perspektywa wychowawczyń i wychowawców)*

Robert J. Havighurst pisał o wyborze i przygotowaniu się do zawodu lub profesji jako zadaniu okresu adolescencji<sup>96</sup>. W treści wywiadów z nauczycielkami i nauczycielami pojawiło się wiele refleksji w tym obszarze, wskazujących na ich wiarę w duże znaczenie tego zadania (lecz w formie poszerzonej wyrażającej zmiany społeczne) oraz jego uzależnienie od współczesnego kontekstu społeczno-kulturowego. Zdaniem badanych kształtowanie wiedzy i kompetencji musi przebiegać przez całe życie, gdyż współczesny człowiek skazany jest na zmiany pracy, przekwalifikowywanie się, podejmowanie nowych zadań. Kluczowe stają się więc umiejętności uczenia się i elastycznego reagowania na potrzeby rynku pracy. Wśród wymienianych szczegółowych zadań rozwojowych dotyczących tej sfery życia znalazły się: poznanie własnych zasobów i zainteresowań umożliwiających dokonywanie dalszych wyborów edukacyjnych, zdobywanie wiedzy i umiejętności edukacyjnych przygotowujących do kolejnego etapu kształcenia, kształtowanie świadomości znaczenia uczenia się przez całe życie, zdobywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych potrzebnych nie tyle do wyboru konkretnego zawodu, a do bycia zdolnym do przekwalifikowania się i elastycznego reagowania na potrzeby rynku pracy, kształtowanie umiejętności interpersonalnych ważnych w różnych obszarach funkcjonowania społecznego (także zawodowego).

*Zadania rozwojowe w obszarze kształtowania tożsamości (perspektywa socjoterapeutek i socjoterapeutów)*

Jak już pisałam w części pierwszej pracy, dylematy dotyczące tożsamości są centralnym tematem w okresie adolescencji<sup>97</sup>. Zdaniem prowadzących grupę istotne w tym etapie jest kształtowanie własnej tożsamości, a więc poznanie siebie, stworzenie adekwatnego poczucia własnej wartości. Odpowiedzenie sobie na pytanie „kim jestem?” dotyczy także znajomości siebie w kontekście własnej płciowości, zdefiniowania własnej roli płciowej, a więc odpowiedź na pytanie „kim jestem jako kobieta?”, „kim jestem jako mężczyzna?”.

---

<sup>96</sup> R. J. Havighurst (1953), *Human Development...*, dz. cyt.

<sup>97</sup> E. H. Erikson (1997), *Dzieciństwo...*, dz. cyt.

Robert J. Havighurst pisał o osiągnięciu nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci, osiągnięciu emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, przygotowaniu do małżeństwa i życia rodzinnego<sup>98</sup>, natomiast Newmanowie mówili o członkostwie w grupach rówieśniczych, relacjach heteroseksualnych oraz niezależności od rodziców. Zmiany w relacjach społecznych uznawano więc za znaczące dla tego okresu. Podobne refleksje towarzyszyły prowadzącym grupy, którzy stwierdzili, że zmiany w relacjach interpersonalnych są kluczowe dla pomyślnego przejścia przez dojrzewanie. Uznali oni za istotne: separację od rodziców przy zachowaniu dobrych relacji z nimi, budowanie relacji rówieśniczych oraz trenowanie umiejętności społecznych ułatwiających im funkcjonowanie w satysfakcjonujących związkach interpersonalnych, tworzenie związków miłosnych.

Wśród wymienianych zadań rozwojowych najwięcej zmian wobec tradycyjnych koncepcji rozwojowych pojawiło się w obszarze funkcjonowania edukacyjnego i zawodowego. Dynamiczne zmiany technologiczno-społeczno-kulturowe wymuszają – jak wynika z narracji wychowawczyń i wychowawców – wyzwania dla możliwości adaptacyjnych jednostki w tych obszarach, a możliwości sprostania zmieniającej się rzeczywistości przekładają się na sukces lub brak w biegu życia człowieka.

Istotny dla rozumienia wyborów adaptacyjnych młodzieży jest sposób postrzegania zarówno czynników chroniących rozwój, jak i czynników ryzyka powstawania zaburzeń. W wypowiedziach obu grup pojawiło się wiele elementów wspólnych, a także znaczących różnic. To co wspólne, dotyczyło postrzegania obszarów ochrony i ryzyka, do których należą zarówno czynniki społeczne, jak i indywidualne. Do **czynników społecznych** respondenci zgodnie zaliczyli: relacje rodzinne, relacje szkolne, relacje rówieśnicze oraz (jako czynnik chroniący) ofertę spędzania czasu wolnego. Do **czynników indywidualnych** – pewne atrybuty jednostki i jej zachowania. Zazwyczaj czynniki ryzyka opisywane były przez obie grupy jako brak działania czegoś pozytywnego, np. brak miłości ze strony rodziców, brak zainteresowania nauczyciela, lub też jako występowanie czegoś negatywnego, np. alkoholizm i przemoc w rodzinie, zaburzenia i choroby indywidualne w rodzinie, rozwody.

Jedna z różnic dotyczyła sposobu przedstawienia **czynników chroniących**. Nauczycielki i nauczyciele, wymieniając zasoby, opisywali je jak osoby mające wiele możliwości obserwacji pozytywnych oddziaływań

---

<sup>98</sup> R. J. Havighurst (1953), *Human Development...*, dz. cyt.

czynników z tych obszarów, zazwyczaj nie mówiąc nic na temat własnej aktywności w potęgowaniu ochrony (**postawa obserwatora**). Wyjątek stanowiły tylko relacje nauczyciel – uczeń, o których opowiadali, zaznaczając własną rolę. Zupełnie inaczej opisywali działanie czynników ochronnych socjoterapeuci i socjoterapeutki – bardzo często mówili o własnych działaniach mających na celu potęgowanie ochrony (**postawa aktywna**). Kiedy opisywali właściwe zachowania rodzicielskie, podawali przykłady własnych działań aktywizujących rodziców, np. poprzez edukację na temat zmian okresu adolescencji, wykazanie znaczenia rodziców dla prawidłowego rozwoju ich dzieci itd. Kiedy mówili o atrybutach jednostkowych stanowiących ich zdaniem ochronę, ich narracja skoncentrowana była na wykazaniu, w jaki sposób poszukiwali zasobów u młodzieży. Socjoterapeuci i socjoterapeutki wybrali więc sposób opowiadania o czynnikach chroniących, świadczący o poczuciu odpowiedzialności za ich potęgowanie. Kolejna różnica dotycząca czynników chroniących rozwój związana była z jedną z kategorii czynników, które pojawiły się wyłącznie w treści wywiadów z prowadzącymi grupy. Były to czynniki odnoszące się do samej socjoterapii, które wynikały z: procesu socjoterapeutycznego (umiejętność młodych do zaangażowania się we wspierające relacje i wytrwania w nich), funkcjonowania w grupie socjoterapeutycznej (ochronne działanie poczucia bezpieczeństwa, wsparcie udzielane przez innych członków grupy), interwencje prowadzących grupy (okazywanie akceptacji, wsparcia, zrozumienia) oraz funkcjonowanie poszczególnych członków grupy (wiera w skuteczność oddziaływań, otwartość na pomoc). Z wypowiedzi socjoterapeutek i socjoterapeutów wynika, że uznają socjoterapię za ważne źródło ochrony rozwoju młodzieży.

W odniesieniu do **czynników ryzyka** zarówno nauczyciele i nauczycielki, jak i socjoterapeuci i socjoterapeutki, poznając biografię podopiecznych, dostrzegają zagrożenia w podobnych obszarach (**postawa obserwatora**). Wystąpiła tu różnica polegająca na tym, że prowadzący grupy podawali więcej przykładów aktywności adolescentów stanowiących dla nich ryzyko, o czym nauczyciele i nauczycielki wspominali bardzo niewiele. Może to wynikać ze sposobu pracy socjoterapeutek i socjoterapeutów, którzy mają za zadanie w toku spotkań grupowych omawiać trudności uczestników zajęć, a sami młodzi ludzie zazwyczaj kontraktem są zobligowani do mówienia o ważnych aspektach swojego funkcjonowania i pracy nad zmianą. Prowadzący grupy mają więc lepszy dostęp do takich informacji o adolescentach, którzy mogą nie chcieć opowiadać o zachowaniach ryzykownych swoim wychowawcom. I po drugie, prowadzący grupy pracują z młodzieżą, która – jak można przypuszczać – przejawia więcej takich zachowań niż ogólna grupa młodzieży, z którą pracują nauczyciele.

Opisywany przez socjoterapeutki i socjoterapeutów oraz wychowawczynie i wychowawców sposób rozumienia rozwoju w okresie adolescencji, zarówno zadań istotnych dla pozytywnego kształtowania własnej biografii przez nastolatków, jak i czynników stanowiących ochronę rozwoju oraz tych stwarzających ryzyko dla pomyślnego biegu życia, stanowi ważny kontekst rozumienia przez badanych samej młodzieży, jej decyzji, zachowań, możliwych sposobów adaptacji.



# Postrzeganie zachowań ryzykownych młodzieży przez wychowawczynie i wychowawców oraz socjoterapeutki i socjoterapeutów

Centralnym zagadnieniem teoretycznym oraz badawczym niniejszej pracy jest zjawisko zachowań ryzykownych młodzieży. W części pierwszej – głównie w rozdziale drugim *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży*, ale także pierwszym – przedstawiłam rozważania teoretyczne dotyczące stanowiącej zagrożenie, jak również szansę na rozwój aktywności młodych ludzi. Pokazałam różne podejścia teoretyczne opisujące to zjawisko oraz kontrowersje, jakie wywołuje. W rozdziale metodologicznym postawiłam główny problem badawczy, który brzmi: „Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają zachowania ryzykowne podejmowane w okresie adolescencji przez współczesną młodzież gimnazjalną?” oraz trzeci problem szczegółowy: „Jakie funkcje w opinii nauczycielek/nauczycieli i socjoterapeutek/socjoterapeutów pełnią najczęściej podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne?” W tej części pracy uwaga poświęcona zostanie rodzajom zachowań ryzykownych, jakie respondenci postrzegają u młodzieży, z którą pracują, ich rozpowszechnieniu i znaczeniu (funkcjom) podejmowanych zachowań przez nastolatków. Na koniec tej części pracy dokonałam konceptualizacji zachowań ryzykownych młodzieży na podstawie znaczeń nadanych im przez respondentów.

### 7.1. Rozpowszechnienie zachowań ryzykownych

Wychowawczynie i wychowawcy w swoich wypowiedziach odnosili się do tego, czy spotkali się w swojej pracy z zachowaniami ryzykownymi młodzieży. Niektórzy respondenci oceniali, jak postrzegają rozpowszechnienie tych zachowań wśród adolescentów, którymi na co dzień się zajmują. Należy pamiętać, że wielu z badanych pracuje z młodszą grupą nastolatków, która

zazwyczaj mniej angażuje się w zachowania ryzykowne, a zagrożenie stanowi dla niej raczej inicjacja, np. alkoholowa czy seksualna, niż konsekwencje intensywnego zaangażowania w działania ryzykowne<sup>1</sup>. W wypowiedziach części respondentek i respondentów pojawiają się deklaracje, że takie zachowania są incydentalne, lub że ich nie ma wcale:

U nas takich zachowań za bardzo nie ma. (WIKTORIA)

Jeżeli mam bazować na swoim doświadczeniu, to nie będzie dużo tego doświadczenia, dlatego że mam to szczęście pracować w takim małym gimnazjum integracyjnym, gdzie tutaj w porównaniu z takimi dużymi rejonowymi gimnazjami, to my mamy tutaj, można powiedzieć, luksus. Patrząc na moich wychowanków, na moich gimnazjalistów, to ta lista będzie krótka, to będą bardzo takie pojedyncze [zachowania] i te zagrożenia, które dotyczą tego pokolenia, czy tego, gdy mówimy o gimnazjalistach, to bardziej ze słyszenia, z opowieści, że to są takie sytuacje, że diler jest w szkole i chodzi, i sprzedaje nie wiadomo co. Takie rzeczy są mi obce. (WŁADYSŁAW)

Jeżeli chodzi o alkohol, to myślę, że to jest incydentalne, jeżeli chodzi o jakieś używki, to też na razie. (WALERIA)

Jakbym miała Pani na procenty określić, jak uważam, jak przypuszczam, ile dzieci zażywa jakby jakichś środków, to nie wiem, może z pięć procent bym powiedziała. W mojej klasie to zero. Z całą pewnością, bo rozsądna grupa tam jest i to dlatego. (WERONIKA)

Inna grupa nauczycieli i nauczycielek dostrzega wśród młodzieży zachowania ryzykowne:

To jest pewien procent osób, które zachowują się ryzykownie, powiedziałabym, że to jest dwadzieścia procent wszystkich. (WIOLETTA)

Jest parę takich zagrożeń, to że właśnie próba alkoholu, papierosów, narkotyków, inicjacji seksualnej. (WISŁAWA)

Nauczycielki i nauczyciele wśród różnych zachowań wymieniają głównie te z grupy używania substancji psychoaktywnych. Najczęściej w wypowiedziach pojawiają się takie używki, jak: papierosy oraz e-papierosy i alkohol:

Pewnie papierosy tak, są w miarę powszechne, myślę, że większość mogła spróbować. Z drugiej strony od kilku lat jest taka moda na niepalenie, na zdrowy tryb życia, więc może... Zdarza mi się chodzić po ulicy i widzę takich chłopaczków czy dziewczyny, ale to jednak widzę, więc gdzieś to tam jest. Tutaj e-papieros

---

<sup>1</sup> Zob. R. Jessor (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. „Journal Of Adolescent Health”, 12, s. 603.

nam tu zamiesza sprawę, a on jest akceptowany. Alkohol to pewnie też część tych dzieci, chociaż piwa, kieliszek wina czy czegoś pewnie próbowali. Trudno jest mi właściwie powiedzieć. Problem tych używek to jest taki problem, za dużo się nie zmieniło od naszego czasu, tylko doszła jeszcze agresja rzeczywista i wirtualna. (WALDEMAR)

Eksperymenty u dziesięciu procent, ale jeżeli miałabym powiedzieć, to z trzydziści procent gimnazjalistów pali nałogowo. [...] Tutaj w naszej szkole? Trudno mi powiedzieć, bo nawet moje dzieciaki twierdzą, że nie, może sporadycznie coś, ale ręki sobie obciąć nie dam. [...] [Alkohol] myślę, że częściej nawet, niż palenie papierosów, tu w tej szkole. (WERA)

Jedna z wychowawczyń porównała swoje doświadczenia w pracy w różnych szkołach i na tej podstawie przedstawiła cały wachlarz możliwych zachowań, które miała okazję obserwować wśród młodzieży:

Tak [spotkałam się z zachowaniami ryzykownymi młodzieży], i to niejednokrotnie, w różnych rodzajach szkół, bo oprócz w gimnazjum, pracowałam w zespole szkół ponadgimnazjalnych. Palenie papierosów i alkohol, i narkotyki miękkie, z twardymi nie spotkałam się, żeby ktoś próbował. Marihuana, gdzieś tam amfetamina, ale nic poważniejszego, przynajmniej ja o tym nie wiem. Wręcz tworzenie takich grup, które razem trzymają się w tym nałogu, nawet do tego stopnia. Nie wiem, czy przestępczość też będzie takim elementem? Kradzieże, liczne bójki, pobicia. To było w innej szkole, w której wcześniej pracowałam. Inne środowisko, środowisko powodowało takie zachowania głównie dzieci z terenów wiejskich, i o dość niskim statusie majątkowym, więc to, że tak powiem, to nie usprawiedliwia ani nie klasyfikuje, natomiast niestety były przyczyną takich zachowań. (WERA)

Kolejna wychowawczyni podkreśliła, że jej zdaniem we wszystkich szkołach pojawia się problem stosowania środków psychoaktywnych przez młodzież, i że to zagrożenie jest powszechne, choć są nauczyciele, którzy nie chcą tego przyznać. Jednocześnie zaznaczyła, że w szkole, w której pracuje, to raczej incydentalne przypadki:

Palenie papierosów, dopalacze, narkotyki, alkohol – wszystkie używki. Jeżeli ktoś mówi, że w jego szkole, w jego placówce, że nie ma dopalaczy na etapie gimnazjum, wydaje mi się – nie chciałabym nikogo skrzywdzić – ale w większości szkół jest to, dlatego że to jest wiek próbowania. Nie wszyscy kupują, ale w szkole jest, bo jeżeli nawet dwie osoby próbują, to znaczy, że to jest w szkole, i nawet jeśli poza szkołą próbują, to znaczy, że to jest w środowisku naszym szkolnym, w sensie takim, że ta młodzież jest stąd, bo oni są ciekawi, mają te percepcje wzmożone, dojrzewają w tym momencie, grupy rówieśnicze się zmieniają. Po prostu mają ku temu taką możliwość i dlatego to jest. [...] U nas jest to marginalne i jest to raczej próbowanie. (WIESŁAWA)

Z wypowiedzi badanych nauczycieli i nauczycielek wynika, że dostrzegają problem zachowań ryzykownych wśród młodzieży, choć często podkreślają, że nie dotyczy on bezpośrednio ich obecnych wychowanków lub też dotyczy ich tylko marginalnie.

Socjoterapeutki i socjoterapeuci pytani o to, czy spotkali się w swojej pracy z podejmowaniem przez nastolatków zachowań ryzykownych, dostrzegali dużo więcej takich zachowań, niż wychowawcy i wychowawczynie klas. Tylko jedna socjoterapeutka (pracująca w szkole) uznała, że takich zachowań wśród młodzieży nie ma, a informacje o powszechności tego typu przypadków uznała za jeden z mitów dotyczących gimnazjalistów:

U nas nie ma tego. Bzdura to jest. [...] Nieraz się pojawiają mity, które się pisze o gimnazjum. Niech lepiej napiszą o nauczycielach, że nic nie robią z nimi, a nie - dzieci. (SELENA)

Większość socjoterapeutów przyjmowała jednak inną perspektywę, podając liczne przykłady zachowań ryzykownych. Należy pamiętać, że prowadzący grupy pracują zazwyczaj z inną grupą adolescentów niż nauczyciele - często z dziećmi z grup ryzyka lub przejawiającymi różnego typu trudności<sup>2</sup>. Podkreślił to w swojej wypowiedzi jeden z socjoterapeutów, zaznaczając, że nie może wypowiadać się na temat młodzieży w ogóle, a tylko takiej, która jest kwalifikowana do zajęć socjoterapeutycznych:

Ostatnio się nawet z koleżanką śmiałem, że już tak się przyzwyczaiłem, że dziecko zawsze ma jakieś rozpoznanie i trudno jest mi się ustosunkować i powiedzieć, jak wygląda dziecko bez jakiegoś rozpoznania. [...] Trudno jest mi powiedzieć, jak ogólnie jest wśród młodzieży, bo w mojej grupie młodzieży są te zachowania ryzykowne często spotykane. (SŁAWOMIR)

Analizując perspektywę socjoterapeutów warto więc pamiętać o tym, że nie opisują oni zachowań całej populacji młodych ludzi, tylko młodzieży, wobec której podejmowane są już pewne działania terapeutyczne i wspierające rozwój, aby minimalizować czynniki ryzyka i potęgować ochronę.

---

<sup>2</sup> Zob. na ten temat: J. Jagiela (2007), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon; K. Sawicka (2008), *Terapia w resocjalizacji*, w: B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; E. Silecka (2013), *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jakie zatem zachowania ryzykowne oraz ich rozpowszechnianie dostrzegają socjoterapeutki i socjoterapeuci? Zazwyczaj wymieniane są zachowania z grupy stosowania środków psychoaktywnych oraz wczesnej inicjacji seksualnej:

Seks, papierosy, dopalacze, narkotyki. (STEFAN)

Alkohol, mam wrażenie, że się pojawia dość często, papierosy są tak nagminne. (SYLWESTER)

Udawanie, że nie palą czy piją piwo jest zupełnie bez sensu, bo robią to. (SONIA)

Zatwierdzonych przypadków takich naocznie jest niewiele, ale posiłkując się Facebookiem, czasami młodzież puszcza zdjęcia, gdzie tam jest piweczko, są papieroski. Poza tym, rozmawiając z dziećmiakami, też można się wielu rzeczy dowiedzieć i jeżeli mówią prawdę, to w okresie gimnazjum to gros ludzi sięga, próbuje. (STANISŁAWA)

Zachowania seksualne, które się pojawiają, wczesne inicjacje, bardzo często występują. (SANDRA)

Jedna z socjoterapeutek uważa, że najbardziej powszechne zachowanie ryzykowne to picie alkoholu, rzadziej palenie papierosów, natomiast używanie narkotyków jest dużo rzadsze:

Nawet mam takie poczucie, że więcej z nich pije niż pali papierosy. Dla mnie niestety, bo chyba wolałabym, żeby już palili papierosy niż pili. I to i to jest złe. Natomiast nie mam takiego wrażenia, że jest aż tak wielki problem z narkotykami, który się lansuje w mediach. Owszem, jest ten problem, pewnie tak, ale ja się z tym rzadko spotykam [...]. Natomiast ja też nie mam takich sygnałów o nich. Wręcz odwrotnie, że na jakieś zajęcia o narkotykach oni reagują: „ale proszę pani, wie pani, że my nie”. Myślę, że nawet, jak czegoś próbują pojedyncze jednostki, to mi o tym mówią. Może jestem naiwna, ale wierzę im, że nie. Najczęściej jest to trawa, marihuana. (SONIA)

W wypowiedziach prowadzących grupy socjoterapeutyczne pojawiały się także opisy różnych zachowań ryzykownych młodzieży, od eksperymentowania np. z używkami, aż po wejście na drogę uzależnienia:

Jeśli chodzi o używki, to tak dalej jest eksperymentowanie i jest taka grupa dzieci, że poeksperymentują, raz się gdzieś upije, raz zapali trawę i koniec, ale są takie dzieci, które się w to wkręcają. Mam doświadczenie w pracy z dziećmi już uzależnionymi od alkoholu czy narkotyków, i to najróżniejszych, cały tak zwany koktajl, i jest taka grupa. To jest młodzież typu trzynaście, czternaście lat bądź trochę starsi. (SYLWIA)

W cytowanych poniżej dwóch wypowiedziach socjoterapeutek pojawia się kwestia rozgraniczenia oddziaływań socjoterapeutycznych od psychoterapeutycznych w przypadku młodzieży uzależnionej:

Pomijając grupę, która przychodzi do nas z trudnościami wycofania, nieśmiałości, takiego trudnego kontaktu w poznawaniu rówieśników, choć tym też zdarza się nadużywanie różnych rzeczy, np. papierosy, ale rzadziej. Te używki i zachowania nieakceptowane społecznie pojawiają się u tej większej liczby osób, która się u nas pojawia. Taką normą się stało, że młodzież pali papierosy, ostatnio pojawiły się te papierosy elektroniczne, to też jest – mam wrażenie – duża skala tego. [...] Alkoholu jest sporo, sporo, to znaczy dzielą się po prostu tymi informacjami z nami, że byli na imprezie i pili alkohol, ale rzadziej faktycznie narkotyki. Już teraz mam wrażenie, że o marihuanie jest cicho, chyba że o tym nie mówią, choć mam wrażenie, że mają wiele, i tym by się podzielili. Marihuany i narkotyków jest teraz mało, aczkolwiek my w grupach socjoterapeutycznych, my staramy się pracować nie z młodzieżą, która nadużywa narkotyków. Jak już eksperymentuje, to wysyłamy do naszego kolegi, który jest terapeutą uzależnień i on z nim pracuje. My staramy się na grupach ograniczać ilość osób, które z tymi narkotykami mają sporo wspólnego. Wychodzimy trochę z tej zasady, że trzeba się zająć tym, co najważniejsze, trochę wyleczyć się z tych nałogów, wyczyścić organizm z toksyn, a dopiero później pracować terapeutycznie. Także papierosy, myślę, są takim głównym [zachowaniem ryzykownym]. (SARA)

Ci, którzy gdzieś zaczęli sobie systematycznie popalać, sięgać po środki psychoaktywne, ja z nimi nie pracuję, bo po prostu nie posiadam takich umiejętności, żeby ich wyciągać z pewnych rzeczy i posiłkuję się terapeutami. Do mnie trafiają dzieciaki, które mają za sobą zaspokojenie ciekawości: zapaliłem sobie papierosa jeden i dwa razy, ale mi nie smakował, wypiliśmy piwo, też było niedobre, no i sądzę, że jeżeli było to jeden raz, dwa razy, to nic się nie dzieje, ale jak się przekształca to w systematyczność, to już jest źle. (STANISŁAWA)

W wielu opiniach pojawia się kwestia powszechności stosowania środków psychoaktywnych przez młodzież poddawaną oddziaływaniom socjoterapeutycznym:

Ja mogę tak podać ewentualnie liczbowo, np. kiedy mamy na terapii dziesięć osób, to przeważnie trzy miały już jakiś eksperyment, a jedna jest w takim dłuższym procesie zażywania czegoś. To tak przeważnie z roku na rok liczbowo jest zbliżone, gdzie ja bym się cofnęła ileś lat wstecz, to byłaby jedna osoba, czasami żadna nie miała takiego problemu, bo to były bardziej problemy emocjonalne, niż związane z nadużywaniem czegośkolwiek. (SANDRA)

Jeden z socjoterapeutów uważa, że najbardziej powszechnym i niedoszacowanym w statystykach jest problem używania marihuany przez adolescentów:

Palenie marihuany jest najbardziej powszechnym takim ryzykownym zachowaniem. Mam wrażenie, że palenie jest bardzo powszechne. Dzieciaki u nas czasami się odważają o tym powiedzieć. Mamy taki układ z nimi od początku, że jak będą o tym mówić, to my informujemy rodziców i to akceptują. Niektórzy o tym mówią. Sporo jest takich popalających. Generalnie mamy taką umowę, że jeśli nie chcą o tym mówić, to mają przychodzić trzeźwi, niezależnie od tego czy palą, czy nie piją, czy biorą, czy nie biorą, mają przychodzić trzeźwi na zajęcia. Palenie marihuany, mam wrażenie, jest tak powszechne, że dane wszystkich agencji antynarkotykowych są bardzo zaniżone. Różne dzieciaki sprzedają nam w różny sposób jakąś „zajawkę” tego problemu, to jest potężny problem. (SYLWESTER)

Inny socjoterapeuta wśród swoich podopiecznych dostrzegł problem powszechnego stosowania narkotyków i dopalaczy:

W sumie, tak jakby określić to procentowo, myślę, że tak z siedemdziesiąt procent też miało kontakt, a z piętnaście procent robiło to regularnie, co tydzień, w zależności jak jechały do domu rodzinnego. Najczęściej zażywały marihuanę, amfetaminę, były też jakieś dopalacze w postaci tabletek i jakichś dziwnych mieszanek albo nawet tworzenie jakichś takich na bazie proszku do prania i innych jakichś detergentów wziewnych. (SEBASTIAN)

Kolejna socjoterapeutka także odniosła się do używania dopalaczy przez młodzież, które jest jej zdaniem dużym i rozpowszechnionym problemem:

Dużo też jest dopalaczy, młodzież nadal po to sięga. (SYLWIA)

Jednak w innych opiniach stosowania narkotyków i dopalaczy nie uważa się za zachowanie powszechne wśród gimnazjalistów uczęszczających na socjoterapię:

Dopalacze, narkotyki, marihuana i amfetamina – owszem. To nie jest jednak powszechne. (STANISŁAWA)

Poza kwestią stosowania używek socjoterapeutki i socjoterapeuci wypowiedzieli się na temat powszechności ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży:

Siedemdziesiąt procent współżyło regularnie, że tak powiem [...] większość bez zabezpieczenia. (SEBASTIAN)

Tak się zastanawiam nad inicjacją seksualną młodzieży. To się faktycznie zdarza dzieciakom coraz młodszym. Nawet jak pracujemy z gimnazjalistami od trzynastego roku życia, to trzynastoletkowie to nie, przynajmniej te, z którymi ja pra-

cuję, to może nie, ale np. trzecioklasistki to myślę, że próbują, i chłopcy też są ciekawi. Myślę, że ta ciekawość jest też rozwojowa, natomiast wchodzenie w takie relacje już i zachowania, myślę, że są niebezpieczne dla rozwoju. Tacy już piętnasto-, szesnastolatkwie to już współżyją, i seks jest dla nich takim powszechnym zjawiskiem. (SARA)

Jedna z socjoterapeutek zaznaczyła w swojej wypowiedzi, że w pewnym sensie ryzyko jest powszechne w życiu młodzieży, lecz jego nasilenie w zależności od rodzaju podejmowanych zachowań jest różne:

O ile można przelknąć to, że dziecko poszło na imprezę do kolegi i nie wróciło na czas, i jest ryzykowne, że jedzie o drugiej w nocy przez miasto, a czym innym jest, jak dziewczyna umawia się [z] chłopakiem na pierwszy kontakt seksualny przez internet. I to i to jest zachowanie ryzykowne, a waga tych zachowań i zagrożenie jest inne. (SELMA)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci w większości dostrzegają zachowania ryzykowne wśród młodzieży, z którą pracują (co nie dziwi ze względu na prezentowane w literaturze przedmiotu trudności, jakie są podstawą kwalifikacji do socjoterapii<sup>3</sup>). W ich wypowiedziach stopień zagrożenia młodych ludzi jest większy, niż ten prezentowany w wypowiedziach wychowawców i wychowawczyń, i obejmuje nie tylko zagrożenie inicjacją podejmowania zachowań ryzykownych, a raczej podejmowanie wielu różnych rodzajów zachowań, czasami w stopniu mogącym kwalifikować do leczenia, np. terapii uzależnień.

## 7.2. Używanie substancji psychoaktywnych jako zachowania ryzykowne młodzieży

Mimo że większość badanych wychowawczyń i wychowawców podaje choćby pojedyncze przykłady stosowania używek przez swoich uczniów, to dwoje badanych nauczycieli nie spotkało się z używaniem substancji psychoaktywnych przez wychowanków prowadzonych przez siebie klas:

---

<sup>3</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 165–187; M. Wilk (2013), *Diagnoza psychodynamiczna w socjoterapii*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 135–154; tenże, (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Gdańsk: GWP.



Nie, nie miałem takiej sytuacji, mimo że jeżdżę na wycieczki, to nie było alkoholu, papierosów, dopalaczy, nie mówiąc o takich środkach, jak trawa, to nie. [...] Nie, owszem, miałem takiego ucznia, który już mi się przyznawał i był starszy. Chodził do gimnazjum, ale już powinien dawno skończyć to gimnazjum. Już mówiłem mu: „no chłopie, przychodzisz do szkoły, to czuć”. Bardziej to te e-papierosy, widzę też tych młodych ludzi na ulicy, ale nie u mnie w klasie. (WŁADYSŁAW)

Raczej są to naprawdę pojedyncze przypadki. [...] Na poziomie gimnazjum to powiedziałabym, że ten problem [papierosów] jakoś u nas w szkole nie jest widoczny. [...] Można zauważyć, no bo próbują zaistnieć w środowisku swoim i popisać się czymś, no to czasami popisują się elektronicznymi papierosami, ale to bardziej elektronicznymi papierosami niż zwykłymi. To pojedyncze jakieś przypadki. Bardziej [...] te napoje energetyzujące – niezbyt zdrowe – to więcej widzę, że mają, ale nie spotkałam żadnego ucznia pod wpływem alkoholu. Nigdy nie mieliśmy takiego, ale jest jedna osoba – dziewczynka – którą policja przywiozła do domu – miała dwa promile. Także zdarzają się takie, ale to patologiczna rodzina jest i kółko się zamyka. [...] Uważam, że w tej naszej szkole nie, a w tej mojej grupie jako wychowawca, to jest zerowa – bym powiedziała nawet. [...] Na poziomie gimnazjum nie jest już taka duża skala tego zjawiska. (WERONIKA)

W wypowiedziach kilku nauczycielek i nauczycieli pojawia się problem palenia papierosów wśród młodzieży:

Na pewno jest problem z paleniem papierosów, to palenie jest takim najłatwiejszym i najprostszy czynnikiem zagrożenia. Oczywiście wpływ ma na nich chociażby długofalowy, bo krzywda od razu im się od tego nie stanie. Tutaj też środowisko będzie wpływało i rodzice. (WALDEMAR)

Nauczyciele zwracają uwagę na problem e-papierosów, które są według nich obecnie popularne i dużo bardziej akceptowane społecznie niż tradycyjne papierosy, np. przez rodziców:

Jeszcze przy papierosach, no to te elektroniczne papierosy, które się okazywały, że rodzice o nich wiedzieli. Wiem, że rodzice tak mówią, że: „lepiej sobie papierosa zapalić i piwko wypić niż strzykawką wstrzyknąć sobie jakiś narkotyk”. Jest to jakaś metoda, ale nie wiem, czy za bardzo pozytywna, ale to być może jest takie myślenie rodziców: „niech sobie pali tego e-papierosa, to może nie będzie palił skrętów”. (WALDEMAR)

Bywają jakieś tam papierosy oczywiście, jakieś elektroniczne te gadżety, bo jest takie fajne, jak się jakiś plastikowy kawałek, jakieś rurki trzyma. To mi się zdarza właściwie dosyć często, że spotykam uczniów z papierosem nawet w szkole, znaczy w szkole na boisku, gdzieś tam, toalety – zhora. Mamy dyżury, właściwie to się wchodzi i się czuje zapach, i dziecko się oczywiście załatwia przecież. Nie możemy tam zajrzeć. Więc jak najbardziej, to są poważne rzeczy. (WANDA)

Najwięcej miejsca w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek zajmuje kwestia stosowania alkoholu przez młodzież. Nauczyciele, podając okoliczności sięgania po napoje alkoholowe, wymieniają spotkania w wolnym czasie młodzieży, np. w klubach, na imprezach domowych, podczas urodzin:

Papierosy, alkohol – nie w szkole, ale na pewno na imprezach. Oczywiście jest to tematem godzin wychowawczych, i zagrożenia, i alkohol, ale na razie to bagatelizują. (WALERIA)

W mojej klasie może jak rodzic puszczał na tak zwaną imprezę, bo chce być tak zwanym „luźnym rodzicem”, że tam zachodzi kwestia alkoholu. Dotarły do mnie takie sygnały, poinformowałem o tym publicznie rodziców na zebraniu. Był jeden przypadek, że jedno z dzieci powiedziało, że mama badała mnie alkomatem. Przypuszczam, że to na skutek tego, co powiedziałem. (WITOLD)

Myślę, że części mogą nie wiedzieć, bo młodzi ludzie, podejmując działania tego typu, na pewno nie chcą się nimi afiszować, więc to co wiem, to na pewno sięganie po używki. Zdarza się, ale ja wiem o marginalnych takich wydarzeniach, czyli sięganie po alkohol, kiedy zaczynają się słynne osiemnastki, one do nas też dotarły. Jest taka moda na to, żeby się młodzież wtedy spotykała – fajnie, jak w domu rodzinnym, no bo to zawsze jest nadzieja, że są ci rodzice, ale to się dzieje poza szkołą i wychowawca ma taki wgląd, na jaki uczniowie pozwolą. Jak przyjdą i opowiedzą, to wiem, a jak nie przyjdą i nie opowiedzą, to nie wiem, ale odbywają się też w lokalach, które się wynajmuje. Jeśli lokal jest wynajęty tylko i wyłącznie na tę imprezę, to jeszcze fajnie, ale jeśli tylko część lokalu jest wynajęta, to już jest gorzej, bo tam wtedy wszyscy, którzy są obok, mogą być tylko obok, ale mogą też ingerować w tę grupę. (WALENTYNA)

Niektórzy nauczyciele odnosili się także do przypadków przyłapania uczniów w szkole lub na wycieczkach na korzystaniu z alkoholu:

Na alkoholu kiedyś tutaj złapaliśmy, bo było kilku takich odważnych, którzy przyszli do szkoły po alkoholu, no i papierosy, i ten dymek właśnie, ten e-papieros u mnie na lekcji. A z narkotykami to tak nie spotkałam się. (WIKTORIA)

Na terenie szkoły się zdarza, że w WC papierosa gaszą czy coś, alkoholu na terenie szkoły nie było, ale poza szkołą było, czyli poza szkołą był alkohol i przyszedł pod wpływem alkoholu do szkoły. (WIEŚŁAWA)

Co do alkoholu, no to oczywiście tak. Zdarzyło się na wycieczkach, że jakieś tam piwo czy coś tam zarekwirowaliśmy. Też do mnie jakieś pogłoski dochodziły, że na weekend gdzieś tam na działce się umówili i pili. Z tym alkoholem myślę, że nie jest to jakieś nagminne, ale te próby jednak są. To jest trochę tak, że znowu my dorośli jesteśmy w pewien sposób za to odpowiedzialni, no bo pijemy przy dzieciach. Jeżeli rodzice piją, to czemu ja nie mam spróbować. (WALDEMAR)

Byli też respondenci podkreślający, że alkohol jest dostępny dla młodzieży w ich domach rodzinnych, a niekiedy pierwsze próby alkoholowe mają miejsce pod „opieką” rodziców:

To jest duży problem wynikający z tego, że jest duży dostęp i kwestia tego znowu, jaką postawę dana młoda osoba przyjmuje [...] łatwiejszy tak naprawdę dostęp uczniowie mają do alkoholu [niż narkotyków], bo nawet w domu mogą znaleźć ten alkohol. (WISŁAWA)

Alkohol niestety, mało które z tych dzieci nie miało jeszcze jakiegoś kontaktu. Nawet jeśli są to porządni ludzie, to gdzieś tam się otarli o to. [...] Wielu z nich mówi, że spróbowało w domu, że przy okazji jakiegoś tam toastu, to też dostało łyka szampana, czy tata „mi nalał pół szklanki piwa”. (WANDA)

Ostatnia z cytowanych wychowawczyń zna wśród swoich uczniów przypadki zachowań chuligańskich pod wpływem alkoholu:

Większość z nich ma doświadczenia z alkoholem takie, że kończy się to wręcz jakimś instytucjami. Miałam taki przypadek, że ktoś tam po pijaku coś tam zniszczył, pomalował na płocie, coś ubrudził i został zgłoszony na policję. (WANDA)

Niektórzy nauczyciele i nauczycielki odnosili się w swoich wypowiedziach do dopalaczy. Część respondentów miało doświadczenie z uczniami, którzy ich zdaniem używali tych środków:

Była sytuacja z dopalaczami, ale to były pojedyncze sytuacje. To są jednostki, gdzieś tam się wychyci i od razu reagujemy, więc się to nie rozprzestrzenia. (WIOLETTA)

Jeżeli chodzi o używki, to myślę, że się zdarzają jakieś dopalacze. W szkole wydaje mi się, że nie, ale na pewno poza szkołą próbują i eksperymentują. Wydaje mi się, że niektóre osoby, chociażby biorąc pod uwagę sposób bycia, to mogą coś takiego robić poza szkołą. I oby tak było, na razie w szkole nie złapaliśmy na takich środkach nikogo. Ale myślę, że na takich imprezach, spotkaniach mogą sobie wspólnie coś tam [zażywać]. (WALERIA)

Były problemy z dopalaczami, na ile teraz są, to nie wiem. Nie mam takich sygnałów, ale bywało. Nie chcę powiedzieć, że kogoś z tym dopalaczem złapałem czy znalazłem. (WALDEMAR)

Inni zdają sobie sprawę z zagrożenia, choć nie są pewni, czy ich obecni wychowankowie korzystają z tej grupy środków psychoaktywnych:

Wiem jedno: najbardziej niszczące są dopalacze. I oni mogą mieć do nich dostęp. Ja nie mówię, że one u nas w szkole są, ale jest łatwa dostępność do dilerów, od których mogą to dostać. (WISŁAWA)

O dopalaczach nie słyszałam tu, słyszałam o dopalaczach u naszych uczniów, którzy skończyli szkołę, o jednym takim przypadku słyszałam, który zresztą źle się skończył bardzo. (WALENTYNA)

Moim uczniom też mówię o dopalaczach, ale oni są za inteligentni, żeby sięgnąć po dopalacze. Bardziej się boję, że mogą wziąć marihuanę. Oni są na tyle inteligentni, że wiedzą, co znaczy umrzeć. Natomiast w tamtej klasie [w poprzedniej szkole] bym się musiał skupić na dopalaczach, bo oni byli tak intelektualnie ubodzy troszkę i bardziej chcieli, żeby życie było łatwe, lekkie i przyjemne. (WITOLD)

Niektórzy wychowawcy i wychowawczynie poruszyli problem narkotyków wśród uczniów. W większości wypowiedzi pojawiał się on jednak raczej jako potencjalne zagrożenie, niż realny problem, z którym wychowawcy klas się zmagają. Tylko dwie nauczycielki podzieliły się informacją o kontakcie uczniów z narkotykami. W drugiej z cytowanych poniżej wypowiedzi pojawia się także opisywane w literaturze współwystępowanie zachowań ryzykownych<sup>4</sup>:

Narkotyki to są pojedyncze przypadki, o których wiem, czy miałam do czynienia. [...] Nie wiem, jak to jest w wakacje, jak to jest w weekendy, zwłaszcza jeśli mają tam starszych znajomych. (WANDA)

Nadużywanie alkoholu, uczniowie drugiej klasy gimnazjum. Mam akurat w tym roku taką grupę nieciekawą, ale nie jest tak, że co roku tak jest. Imprezują, palą, piją, w grę wchodzi też marihuana, to, że nie mają hamulca i to, że lubią to. Oni tak spędzają weekendy, a wpływ rodziców to małpia miłość się odzywa. Myślę, że jak uchronią ich i nie dadzą tych informacji, to że będzie lepiej, bo się nie wyda. (WISŁAWA)

Inne wypowiedzi wyrażały raczej świadomość możliwości pojawienia się takiego zagrożenia:

O narkotykach nie słyszałam, ale głowy bym nie dała. Nie wiem, czy ktoś nie próbował, bo jest to jednak taki okres, w którym młodzi ludzie chcą wiedzieć i znać. Dużo mówimy na ten temat, podajemy przykłady, ale sto procent pewności nie ma się, że każdy, kto wysłucha, postanowi sobie, że on nigdy. Myślę, że tak nie jest. (WALENTYNA)

Jeden z nauczycieli zaznaczył, że nie spotkał się z narkotykami wśród swoich podopiecznych, choć jego zdaniem ich miejsce mogły na jakiś czas zająć dopalacze, które w pewnym momencie nie były nielegalne:

---

<sup>4</sup> Np. K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Z narkotykami jako takimi nie spotkałem się. Ja myślę, że dostępność dopalaczy spowodowała, że narkotyki [stały się mniej popularne]. Mimo wszystko to w pewnym momencie było legalne. (WALDEMAR)

Tylko jeden wychowawca odniósł się do problemu leków używanych niezgodnie z ich przeznaczeniem. W cytowanej poniżej wypowiedzi problem ten dotyczył dziewcząt, co jest zgodne z opisywaną w literaturze tendencją polegającą na tym, że więcej dziewczyn niż chłopców używa leków bez wskazań medycznych w okresie dorastania<sup>5</sup>:

Jakiś czas temu była taka moda na syrop Acodin czy tabletki na kaszel, że były takie dziewczyny w klasie, które zażywały. Jak się trochę wzięło tego, to takie wizje się miało po tym podobno. Bardzo to jednak osłabiało organizm i kończyło się tym, że one wymiotowały. (WALDEMAR)

W treści wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami pojawiły się informacje o doświadczeniach młodzieży ze środkami psychoaktywnymi. Respondenci mówią raczej o pierwszych kontaktach młodzieży z używkami lub też o zagrożeniu tym kontaktem, niż o długotrwałym używaniu. W opiniach wychowawców i wychowawczyń największe zagrożenie stanowi alkohol, ze względu na jego dostępność dla młodych ludzi.

Prowadzący grupy socjoterapeutyczne także wypowiadali się na temat eksperymentowania młodzieży z używkami oraz ryzyka z tym związanego. W pierwszej cytowanej wypowiedzi pojawia się kwestia zarówno rozwojowych przyczyn podejmowania takich działań, jak i zagrożenia dla zdrowia i życia adolescentów:

Wiadomo, że eksperymentują ze środkami zmieniającymi świadomość. Dzieciaki eksperymentują i próbują, każdy kiedyś wypił pierwsze piwo i zapalił pierwszego papierosa. No i oni sięgają po to, co rynek ma do zaoferowania, więc są to dopalacze, i niektórzy skończą na eksperymentowaniu. Natomiast „kompozitum” chemiczne, jakie teraz jest oferowane, no to jest zagrożeniem życia jednorazowym. Sam fakt próbowania rzeczy zakazanych jest rozwojowy. (SELMA)

W wielu wypowiedziach poruszono temat palenia papierosów przez młodzież. Poniżej jedna z socjoterapeutek podkreśla kwestię papierosa jako symbolu dorosłości:

Papierosy niestety dalej są atrybutem dorosłości, dojrzałości i zdarzają się. Pałą dziewczyny i chłopcy. (SŁAWA)

---

<sup>5</sup> J. A. Andrews (2005), *Substance Abuse in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Springer, s. 181.

Socjoterapeuci i socjoterapeutki problem palenia uważają za powszechny wśród uczestników zajęć:

Druga kwestia to powrót znowu do papierosów. Już sześć-, siedmiolatki mają dostęp i palą. Starsze rodzeństwo, rodzice zostawiają na miejscu, poza tym, idąc pod sklep, wystarczy dać złotówkę panu, który kupuje to, co tylko chcą. W tej chwili coraz rzadziej mam do czynienia z dziećmi, które nie paliły papierosów. Część mówi, że okazjonalnie, część natomiast podaje, że przynajmniej dwa, trzy razy dziennie trzeba coś wypalić. Wiąże się to ze szkołą, a dokładniej z przejściem do szkoły, ze szkoły. Tak jak kiedyś było to wyjście za salę gimnastyczną, to teraz przy kamerach jest to utrudnione. W toaletach też nie, bo nauczyciele wchodzą do toalet. Natomiast idąc do szkoły, nikt nie zwróci uwagi, nawet jak widzi takiego małego szkraba z tornistrem, to „a to jest problem rodziców”. Z drugiej strony tej interwencji też nie ma, bo każdy, kto podejmie interwencję, to ma świadomość trzech godzin straconych na policji i jeszcze później oskarżenia rodzica ze strony dziecka, wobec którego interweniowaliśmy, że mieliśmy jakieś nieczne działania. (STEFAN)

W niektórych grupach przychodzą do mnie ludzie, ja im każę po prostu się wychuchać na zewnątrz, bo ja nie znoszę tego zapachu. Stawiam to wprost, mówię: „wynocha, wychuchasz się i wracasz”. Po pierwszych czy po drugich razach wiedzą już, że nie mają śmierdzieć mi na zajęciach, więc już nie palą przed samymi wrotami naszymi. Natomiast czy popalają? Zdziwiłbym się, gdyby nie popalali. Jak tak patrzę sobie na tych ludzi, to w jednej grupie poza dwoma może, oni wszyscy na pewno palą. (SYLWESTER)

Dominującym wydają mi się być głównie papierosy, to jest akurat na porządku dziennym. Oni otwarcie mówią, że te zajęcia za długo trwają, i mój kolega, [...] zaczął żartować, że „co, brakuje wam przerwy na papierosa?”. Oni przyznali się do tego, że tak, że nie wytrzymują tych dwóch i pół godziny, że to jest dużo. Więc to już takie niepokojące jest. Część rodziców, jak jeszcze mówią, że są świadomi tego i nie zakazują, to też jest takie znaczące. (SAMANTA)

Kolejna socjoterapeutka podjęła temat palenia, zaznaczając jednak, że jej zdaniem młodzież po pierwszych próbach odchodzi od palenia papierosów. W jej opinii pojawia się także ocena ryzyka związanego z paleniem, które według niej jest mniejsze niż np. zagrożenia ze strony cyberseksu:

Trochę popalają, aczkolwiek wydaje mi się, że potem przychodzi taki czas, kiedy się uczą i zostawiają. Ta starsza młodzież już nie. Powiedziałabym, że w perspektywie papieros a cyberseks, to papierosów to się najmniej obawiam. (SELMA)

Następna socjoterapeutka także uważa, że gimnazjaliści rezygnują z palenia papierosów, które są bardziej rozpowszechnione wśród młodszych uczniów, przechodząc do środków stanowiących większe zagrożenie, takich jak dopalacze:

Papierosy to już rzadziej, jeżeli miałabym porównać proces socjoterapeutyczny w gimnazjum a szóstej klasie szkoły podstawowej, to w podstawówce by było ewidentnie więcej papierosów. W gimnazjum tutaj już jakby bardziej idą w te dopalacze. (SANDRA)

Inny socjoterapeuta, opisując problem jego podopiecznych z paleniem papierosów, zaznaczył, że w ośrodku socjoterapeutycznym, w którym pracował, udało się skutecznie przeciwdziałać nałogowi palenia:

To się bardzo zmieniało na przestrzeni lat. Na początku dziewcząt – tych było sporo, to można powiedzieć, że nawet dziewięćdziesiąt procent było już palących, które miały trzynaście, czternaście lat. Niektóre twierdziły, że palą od jedenastego roku życia, ale w ostatnim czasie to się bardzo zmieniło i staraliśmy się walczyć z tym nałogiem palenia, i uważam, że to bardzo skutecznie. (SEBASTIAN)

W wypowiedziach prowadzących grupy pojawił się problem palenia e-papierosów przez młodzież, które są uważane przez nią, a także przez rodziców, jako mniej groźne od tradycyjnych papierosów:

Na pewno te e-papierosy, to się powtarza, papierosy też się pojawiają. (SAMANTA)

E-papierosy to chyba jest coś, choć nie wiem dlaczego, może dlatego, że papieros się kojarzy jako taki bardziej trujący niż e-papierosy i jest taka moda nawet wśród trzynasto-, czternastolatków. Koniec podstawówki, początek gimnazjum, żeby mieć e-papierosa. Są rodzice, którzy wiedzą i się na to zgadzają, są nawet dzieciaki, które tłumaczą, że to nie jest papieros. (SŁAWOMIR)

W wielu wypowiedziach przewija się opisywane w literaturze współwystępowanie zachowań ryzykownych<sup>6</sup>, np. palenia i picia podczas weekendowych spotkań młodzieży:

Myślę sobie, że największa część z nich tak naprawdę wcale nie pali i nie ćpa, tylko pije, czyli „domóweczki” pod tytułem „rodzice pojechali na weekend, mamy wolną chatę”, to jest chyba taki czynnik. Oni się do tego głośno nie przyznają, natomiast ich opowieści komunikują o tym. Pytam: „co robiliście w weekend?” „O, siedzieliśmy u Jasia i graliśmy”, „O, byliśmy u Zosi, ale...” „Czemu tak marnie dzisiaj wyglądacie?” „O, proszę pani, bo się długo uczyliśmy”. Oni dużo więcej piją, niż dorośli myślą, że to robią. (SONIA)

Najbardziej alkohol i papierosy, bo to jest najbardziej dostępne i to jest. Na to się składa, że im większa dostępność, tym młodzież bardziej sięga. Papierosy są na co dzień, i zdarzały mi się takie osoby na grupie, które nie mogły wytrzymać dwie

---

<sup>6</sup> Np. K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt.

godziny bez zapalenia papierosa, natomiast alkohol to są sytuacje pojedyncze, ale są. Też nie mówię, że to jest co weekend, ale się chwala tym i mówią, że sięgają po alkohol. (SARA)

Najczęściej to co w ich wypowiedziach notorycznie wraca, to są używki. Jak opisuja na rundce, co się działo w zeszłym tygodniu, no to gdzieś tam impreza się pojawia, to w sumie tak dopytują, jakby szukali tych imprez. (SAMANTA)

Kolejnym po paleniu papierosów często opisywanym zachowaniem ryzykownym jest picie alkoholu:

Co do alkoholu, to też zdziwiłbym się, gdyby nie pili, może z połowa tych wszystkich chłopaków w tym roku, to może rzeczywiście nie pije, chociaż jakoś bardzo wątpię, żeby nie spróbowali. W jednej grupie, w której nie udało nam się zrobić naboru, jestem pewien, że ci goście prawie wszyscy. Trudno jest powiedzieć, bo nie poznałem ich dobrze. W jednej grupie poza tymi dwoma, co nie zaręczę, to pozostali na pewno, czyli tak z sześciu ludzi. W kolejnej grupie, to tam byli tacy bardziej wycofani, i oni mogą mieć kłopot z takimi relacjami, więc też kłopot z okazjami robienia różnych rzeczy – raczej dwóch, trzech. Ci, którzy palą, to też piją, tak że to się pokrywa. (SYLWESTER)

Mówią o imprezach z nadużyciem alkoholu i też takim wracaniem, że nie wiedzą, jak wrócili do domu – czyli to już poważniejsze. (SAMANTA)

W wypowiedziach pojawił się też problem picia alkoholu przez dziewczęta w okresie dojrzewania:

Było to normalne dla większości. One nie widziały w tym problemu, że mają czternaście, piętnaście lat i piją alkohol, czasami nawet do upadłego, że nie mogą, a jeszcze piją. (SEBASTIAN)

Alkohol. Wydaje mi się, że jednak przy alkoholu przeważają w ostatnich czasach dziewczyny. Kiedy się dowiaduję o różnych sytuacjach, kiedy przychodzi dziewczyna i mówi, ja wiem, że ty gdzieś piłaś, i jest ileś tam osób i nie ma w tej grupie żadnych chłopców, same dziewczyny. Pamiętam, wcześniej też mieliśmy problem z dziewczynami, które uciekały i gdzieś tam piły. [...] spotykają się gdzieś i jest takie towarzystwo. Zdarza się, że starsi chłopcy tam są, ale generalnie raczej wiekowo to są dziewczyny. (SŁAWA)

W pewnych grupach, w pewnych kulturach młodzieżowych jest obligatoryjne [picie alkoholu]. Kiedyś mogliśmy wyróżnić, że w pewnym wieku było piwo, a w pewnym wino. W tej chwili wszystko co jest pod ręką, wszystko co przyniosą. Są w modzie mieszanki. Stąd ten melanz, kto co przyniesie, to pijemy. Jeżeli mamy 2,4% alkoholu u dziewczyny, która jest w podstawówce, to już chyba świadczy o jakości imprezy, a takie trafiają na oddział ratunkowy i to niestety nierzadko. (STEFAN)



Kolejna grupa zachowań ryzykownych dotyczy stosowania dopalaczy przez młodzież gimnazjalną. W niektórych wypowiedziach pojawiło się przekonanie o dużym zagrożeniu związanym z tymi środkami:

Na pewno tym pierwszym takim problemem są te dopalacze, które ostatnimi czasy, to jakiś jest wybuch takiej trudności. (SANDRA)

Najczęściej, jeżeli chodzi o klasyczne uzależnienia, to pojawiają się dopalacze, marihuana, chyba coś, co też jest takim zagrażającym, że często ci ludzie próbują czegoś. Wiadomo, że w tym wieku jest taka potrzeba spróbowania czegoś, co jest zakazane i co jest teraz smutne, że gdzieś na tym rynku narkotykowym dopalacze królują. Często jednorazowe, czy któreś z kolei spróbowanie kończy się np. wyładowaniem na oddziale i poważnym zatruciem organizmu. [...] i sądem rodzinnym, a także innymi powikłaniami i komplikacjami. To też jest takie zagrażające, kiedyś młodzi ludzie też próbowali marihuanę czy innych substancji, ale było to takie, że można było się spodziewać, co im po tym będzie. (SŁAWOMIR)

Nie umiem tego oszacować [jak poważnym problemem są dopalacze], dlatego, że na wszystkich spotkaniach dyrektorów szkół twierdzą, że u nich nie ma dopalaczy. To jest takie dziwne udawanie, że nie widzimy rzeczywistości. Jeżeli widzimy, że w okolicach szkoły są dwa sklepy, w których można kupić, i jeśli ja idę i sobie wybieram, to nikt mi nie wmówi, że dziecko też tego nie robi, nastolatek. Przynoszą do szkoły uczniowie i jest rozprowadzanie, że tak powiem z ręki do ręki. Robi się specjalnie zapotrzebowanie, kto co chce, i specjalna osoba donosi. (STEFAN)

Inni socjoterapeuci zaznaczają, że istnieje takie zagrożenie, ale według nich nie jest to główny problem młodzieży, z którą pracują:

O dopalaczach jest rzadko. Miałem tylko jednego człowieka. On trafił tutaj dlatego, że policja go znalazła po jakimś dopalaczu i na szczęście go znaleźli i odtruli, bo tak to by umarł tam na ławeczce. Mało mam takich dopalaczowych rzeczy, znaczy, być może na innych grupach jest tego więcej. Ja mam takie dość specyficzne te grupy i mało tego było, a nawet w ogóle chyba. (SYLWESTER)

Kiedy były dopalacze i sklepy były z dopalaczami, to faktycznie mieliśmy jednego ucznia, który bardzo szybko się uzależnił i to już było apogeum. [...] Na ten moment wiem, że oni mówią o tym, wiem, że mówią, że gdzieś tam można to dostać. W internecie ponoć wystarczy wpisać i też jest dostępne. Nie wiem, czy któreś z naszych dzieciaków bierze, bo nie mam takiej wiedzy. (SŁAWA)

No właśnie ja nie mam [sygnałów o używaniu dopalaczy]. Bo o tym też teraz był ministerialny przekaz rozmawiania z młodzieżą, i ja mam poczucie, że pewnie się zdarza, bo jakby nie mam styczności ze wszystkimi uczniami w szkole, ale z tą grupą, jaką mam, to mam poczucie, że nie jest, nie widzę u nich żadnych

symptomów, z ich rozmów ten temat się u nich nie przewija. Wiem, albo mam szczęście, albo oni świetnie kłamią, ale myślę, że nie dotyczy ich ten temat. Myślę, że alkohol jest dużym problemem. (SONIA)

Tu nie, z tymi, z którymi pracuję, to taki bum na dopalacze to nie. Ja o tym nie słyszałam, a mieliśmy to na uwadze, byliśmy czujni na to, ale nie zdarzyło mi się, żeby ktoś się pochwalił, że to brał. (SARA)

W wypowiedziach socjoterapeutów i socjoterapeutek pojawiają się informacje o stosowaniu narkotyków przez młodzież, jednak raczej nie jako powszechne zjawisko, lecz zagrożenie, z którego prowadzący grupy zdają sobie sprawę:

Nie wiem, na ile biorą narkotyki, bo czasami pojawiają się takie jakieś komentarze, takie półzartem, i nie wiem do końca czy brać to na serio czy nie. Tam jeden chłopak mówił, że był badany w szkole u pedagoga, czy jest pod wpływem narkotyków, więc wydaje mi się, no on to mówił półzartem, chociaż wydaje mi się, że to może być też aktualne. (SAMANTA)

Jeśli chodzi o narkotyki, pojawiał się problem palenia marihuany. Jeden z wcześniej cytowanych socjoterapeutów (w podrozdziale o rozpowszechnieniu zachowań ryzykownych) uważał, że jest to duże zagrożenie i powszechne zjawisko, natomiast inne wypowiedzi podają przykłady osób palących, lecz nie jest to większość uczestników zajęć, a raczej jednostki.

Z marihuaną to kontakt dwóch, trzech w jednej grupie, w pozostałych raczej nie. Czasami w dobrych szkołach używają amfetaminy czy takie rzeczy, mniej w gimnazjach, bo to jednak dzieciuchy, które się nie przejmują tak bardzo. (SYLWESTER)

W innych obserwacjach uwidaczniają się przykłady odmiennych niż marihuana narkotyków i historie osób biorących. Poniżej jeden z przykładów:

Miałam kiedyś narkomana. Kilka lat temu, ale powodem tego była grupa społeczna. W klatce mieszkali, w bloku ludzie, którzy handlowali, sami brali. On zakochał się w kobiecie prawie dziesięć lat starszej od siebie i popłynął. (SŁAWA)

W wypowiedziach pojawia się przekonanie, że narkotyki mniej dotyczą gimnazjalistów niż starszych uczniów, np. studentów:

[Narkotyki] są, ale ze względu na cenę w tej chwili są mniej popularne. Są popularne u studentów, bo dają szansę na to, żeby łatwiej zdać, u maturzystów, bo trzeba się dobrze przygotować, ale równie dobrze przed egzaminami gimnazjal-

nymi, bo trzeba „nakuć” trochę tej wiedzy. Myślę, że w tej chwili one idą na dalszy plan. Dopalacze są w tej chwili najważniejsze i niestety powrót papierosów. (STEFAN)

Z cytowanych wypowiedzi wynika, że socjoterapeutki i socjoterapeuci dostrzegają zachowania ryzykowne polegające na stosowaniu substancji psychoaktywnych przez młodzież. Wiele głosów wskazuje na powszechność palenia papierosów i picia alkoholu, pojawia się także zagrożenie używaniem dopalaczy, a także narkotyków. Z wypowiedzi prowadzących grupy wyłania się większa skala problemu związanego z używaniem substancji psychoaktywnych przez młodzież, z którą pracują, niż z opinii wychowawczyń i wychowawców na temat ich podopiecznych.

### 7.3. Zachowania agresywne jako zachowania ryzykowne młodzieży

Wychowawczynie i wychowawcy w swoich obserwacjach zauważali przypadki agresywnego zachowania młodzieży. W odniesieniu do agresji bezpośredniej, a więc szkodliwych czynów skierowanych bezpośrednio do ofiary, wiele wypowiedzi dotyczyło agresji fizycznej:

W stosunku do nauczycieli nie, ale w stosunku do rówieśników tak. Ktoś kogoś zdenerwował tak, że ten drugi mu wałnął. (WIESŁAWA)

Jedna z nauczycielek wyraziła przekonanie, że choć do aktów agresji fizycznej, takich jak bójki, w szkole nie dochodzi często, to mogą się zdarzać inne formy dręczenia<sup>7</sup> (*bullying*), np. popychanie ucznia przez innych, co może być bardzo trudne dla osoby traktowanej w ten sposób przez rówieśników:

W naszej szkole takich nie ma, takiej agresji, żeby ktoś kogoś pobił, no nie. Raz się zdarzyło, że dziewczyny dały sobie po twarzy, ale to o chłopaka – no to, to się zdarza wszędzie. Żeby chłopcy dali sobie po twarzy, to nie. Kiedyś ktoś kogoś tak łupnął, ale przez trzy lata, jak tutaj pracuję, to jedną zarejestrowałam taką sytuację, gdzie rzeczywiście doszło do szarpaniny w czasie lekcji i nawet sobie wtedy chłopak rękę złamał, natomiast jeden raz widziałam, jak dziewczyny sobie dały po twarzy, i to wszystko. [...] Bardziej takie jakieś przepychanki. Jak się uzbiera takich sytuacji u takiego jednego dziecka, to też nieciekawie wygląda, bo też się nie czuje bezpiecznie, i z takim czymś to tak, mamy styczność. Z jakimiś wyzwiskami, bardziej agresja słowna niż jakaś fizyczna – to zdecydowanie. (WERONIKA)

---

<sup>7</sup> Zob.: K. E. Dambach (2003), *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, przekł. A. Ubertowska. Gdańsk: GWP; J. Szkatuła (2011), *Zjawisko mobbingu wśród gimnazjalistów*. „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. 8, s. 326–340.

Zdaniem trzech nauczycielek do aktów agresji może częściej dochodzić po szkole:

Są zachowania agresywne, ale nie są tak powszechne, że oni się ciągle leją. Zdarzało się, że się umawiali na jakieś „ustawki”, ale my nad tym czuwamy i staramy się odpowiednio szybko reagować. Kiedyś w szkole, jak miałam dyżur, uczeń z naszej szkoły, którego nie uczę – i właśnie między sobą rozmawiali, i ja go wzięłam na bok, i pytam: „Czy ty wiesz, jakie mogą być konsekwencje z tego?” On mówił, że nie, więc uświadomiłam mu, jakie mogą być konsekwencje, i chyba zaprzestał tego, żeby na to bicie się umówić. (WISŁAWA)

Na terenie szkoły [jest] mniej [przypadków agresji], jeżeli już, to mamy informacje, że poza. Dziewczyna jakaś miała sprawę o pobicie, z koleżanką pobiła drugą koleżankę, na zasadzie, bo się krzywo spojrziała, bo się patrzyła. Taki najczęściej jest powód. Więc są takie sytuacje, ale na terenie szkoły, to dawno się nie wydarzały. Były takie roczniki chłopaków bardzo bojowych, to tam się zdarzały bójki między chłopakami, a teraz o dziwo więcej dziewczyny. Jeżeli mamy jakieś wezwania, sprawy, że jest jakaś bójka, to dziewczyny. (WIOLETTA)

Jeżeli chodzi np. o jakieś bójki, to najczęściej po szkole załatwiają tam jakieś porachunki między sobą, ale wtedy my też uczestniczymy w rozwiązywaniu tej sprawy i po prostu podajemy rozwiązania. Jeżeli rodzice uważają, że trzeba zgłosić na policję: to proszę bardzo, bo to jest sprawa poza szkołą. Gdyby to było na terenie szkoły, to my od razu wzywamy policję, ale tak poza szkołą, to rodzice mają jak najbardziej prawo zgłoszenia tego faktu na policję. (WALERIA)

W cytowanych powyżej opiniach dotyczących agresji fizycznej często pojawia się kwestia agresji między dziewczętami. Jest to temat, który często marginalizowano zarówno w badaniach naukowych, jak i świadomości społecznej<sup>8</sup>, jednakże wyraźnie występuje w wypowiedziach respondentów. Jeden z wychowawców zaznaczył, że agresja dotyczy dziewcząt, natomiast chłopcy nie są agresywni, tylko „dadzą sobie po razie”. Wydaje się, że ten

---

<sup>8</sup> B. Jankowiak (2016), *Zachowania antyspołeczne dziewcząt w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; A. Gromkowska-Melosik (2016), *Społeczne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; A.-K. Andershed (2013), *Girls at Risk in their Own Right*, w: A.-K. Andershed (red.), *Girls at Risk. Swedish Longitudinal Research on Adjustment*. New York, s. 1–9; I. Pospiszyl, R. Szczepanik (2007), *Wstęp*, w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź; D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (2005), *Understanding Behavioral and Emotional Problems in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, s. 1–25; S. L. Foster (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, s. 149–181.

pogląd wyrasta z przekonania o tradycyjnym podejściu do tożsamości płciowej kobiet i mężczyzn, zgodnie z którym zachowania agresywne mężczyzn są naturalne i normalne: „przeznaczony do sfery publicznej i sprawowania władzy oraz podbijania świata mężczyzna miał być odważny i pewny siebie, precyzyjny i zorientowany na sukces, intelektualny, asertywny i agresywny oraz konkurencyjny”<sup>9</sup> – stąd takiego zachowania nastoletnich chłopców nie uznaje się za coś dewiacyjnego, wręcz przeciwnie, zgodne jest z tradycyjnymi celami socjalizacji. Agresja fizyczna mężczyzn stanowi ekstremum takich tradycyjnie męskich cech, jak asertywność i konkurencyjność<sup>10</sup>:

Na ogół kością niezgody jest chłopak w mojej klasie. Agresja jest między dziewczynami. [...] Chłopaki to chłopaki, mam fajnych chłopaków, zgranych, jak się pokłóca, dadzą sobie po razie i jest spokój, jeden nahuczy na drugiego i za chwilę się lubią. (WITOLD)

Kolejny wychowawca zwrócił uwagę, że w jego klasie występuje raczej agresja werbalna niż fizyczna:

Ja powiem szczerze, nie pamiętam, jak mam tą moją klasę, żeby wydarzyła się jakaś sytuacja bójkowa. Owszem, jeden drugiemu czasami coś mocniej, ostrzej powie, bo się zdenerwuje, ale to wszystko tak naprawdę. (WŁADYSŁAW)

Do agresji jawnej, godzącej w poczucie własnej wartości poprzez agresję słowną<sup>11</sup>, odwołały się też inne wychowawczynie, podając przykłady zarówno agresywnego języka skierowanego do innych uczniów, jak i do nauczycieli:

Wulgaryzmy, wyzywanie: „downie, debilu”, to jest jakby powszechne takie. (WISŁAWA)

Jeżeli chodzi o agresję słowną, czyli wulgaryzmy między sobą, to tak. Rzadko, bo w obecności nauczyciela, jeżeli używa wulgaryzmów, to już jest znieważenie, więc no to też. Bo jeżeli nauczyciel jest na dyżurze i słyszy, no to już też można nazwać, że to jest na granicy łamania prawa, bo to jest znieważenie. (WALERIA)

Są też takie przeklinanie, też są takie zachowania bardzo agresywne w stosunku do nauczyciela: „Ty mi nie będziesz mówił, co mam robić!” Nie jest to częste, ale zdarzają się takie, że dziecko wylewa i na nas to idzie. (WIESŁAWA)

---

<sup>9</sup> A. Gromkowska-Melosik (2016), *Spółeczne konstrukcje...*, dz. cyt.

<sup>10</sup> A. H. Eagly, V. J. Steffen (1986), *Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature*. „Psychological Bulletin”, 100, 3, s. 310.

<sup>11</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression...*, dz. cyt., s. 149-181.

Jeden z wychowawców wskazał działania wychowawcze, poprzez które chciał uświadomić swoim uczniom, w jaki sposób stosowanie wulgaryzmów podczas rozmowy wpływa na ich relacje:

Tak jak mówiliśmy o wulgaryzmach, one są agresywne. My robiliśmy takie scenki na lekcjach, gdzie oni – rzeczywiście pozwoliłem im napisać scenkę, gdzie pojawiały się wulgaryzmy – i oni później ją przerabiali na bardziej kulturalną, i sami zauważyli, że mniej agresji jest, że mają taką większą empatię do siebie. Oni nawet sobie z tego sprawy nie zdają, że przekleństwa powodują, że ten stopień agresji mimowolnie wzrasta. (WALDEMAR)

W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek pojawiają się także przykłady zachowań adolescentów, które można zakwalifikować jako agresję relacyjną<sup>12</sup>. Podstawowym kontekstem relacyjnych zachowań agresywnych jest grupa koleżeńska i rówieśnicza<sup>13</sup>. Ten rodzaj zachowań oznacza podejmowanie działań zorientowanych na wyrządzenie krzywdy innym osobom przez niszczenie ich relacji społecznych, manipulację odrzucaniem lub wykluczeniem społecznym, czy też stwarzanie zagrożenia dla statusu społecznego tych osób<sup>14</sup>. Do przejawów agresywności należą zarówno pośrednie zachowania agresywne, takie jak plotkowanie, oszczerstwa, jak i bezpośrednie, np. ignorowanie, grożenie zerwaniem przyjaźni<sup>15</sup>. W cytowanych poniżej obserwacjach znajdują się przykłady agresywności proaktywnej (zaplanowanej, stanowiącej narzędzie realizacji określonych celów) i reaktywnej (impulsywnej, podejmowanej w odpowiedzi na spostrzeżone zagrożenie lub stanowiącej skutek wrogości lub gniewu)<sup>16</sup>:

---

<sup>12</sup> M. Moroń (2015), *Poznawczo-emocjonalne predyktory agresywności relacyjnej. Rola zdolności rozumienia emocji, afektywnych reakcji empatycznych i wrogości. Doniesienie wstępne*. „Psychologia Społeczna”, t. 10, 1 (32), s. 36–55.

<sup>13</sup> N. R. Crick, J. K. Grotpeter (1995), *Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment*. „Child Development”, 66, s. 710–722.

<sup>14</sup> Tamże; N. R. Crick, J. M. Ostrov, N. E. Werner (2006), *A Longitudinal Study of Relational Aggression, Physical Aggression, and Children's Social-Psychological Adjustment*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 34, s. 131–142; N. R. Crick, N. E. Werner (1998), *Response Decision Processes in Relational and Overt Aggression*. „Child Development”, 69, s. 1630–1639.

<sup>15</sup> J. Archer, S. Coyne (2005), *An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression*. „Personality and Social Psychology Review”, 9, s. 212–230.

<sup>16</sup> J. A. Hubbard, M. D. McAuliffe, M. T. Morrow, L. J. Romano (2010), *Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement*. „Journal of Personality”, 78, s. 95–118; D. Murray-Close, J. M. Ostrov, D. A. Nelson, N. R. Crock, E. F. Coccaro (2010), *Proactive, Reactive, and Romantic Relational Aggression in Adulthood: Measurement, Predictive Validity, Gender Differences, and Association with Intermittent Explosive Disorder*. „Journal of Psychiatric Research”, 44, s. 393–404.

Przemoc psychiczna, taka między młodzieżą, to jest i to widać. Właśnie na takich spojrzeniach, mierzeniu, obgadaniu, napisaniu czegoś na internecie, to tego jest dużo. (WIKTORIA)

Agresja przede wszystkim słowna, psychiczna obrona. Wszystko zbiega się do przynależności do grupy, jeżeli ktoś nie przynależy do grupy bądź jedna grupa jest kontra druga grupa, to tam się mogą dziać cuda. (WERA)

W wypowiedzi jednego z wychowawców pojawił się problem przemocy ze względu na płeć. Jest ona rozumiana jako przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią, a więc w szerszej perspektywie wynika z idei kobiecości i męskości dominujących w danym społeczeństwie i kulturze<sup>17</sup>. Stereotypy i uprzedzenia związane z płcią prowadzą do dyskryminacji, a więc nierównego, krzywdzącego traktowania zarówno kobiet, jak i mężczyzn, dziewcząt i chłopców w różnych sferach ich aktywności życiowej<sup>18</sup>. Ofiara jest nękana z powodu samego tylko faktu przynależności do danej płci lub posiadania pewnych cech, które tożsamość płciową konstituują i reprezentują. Przemoc ze względu na płeć jest przede wszystkim przemocą chłopców wobec dziewcząt i chłopców wobec chłopców<sup>19</sup>:

Ten problem takiego wykluczania czy obśmiewania dziewczyn zwłaszcza przez chłopaków, niestety istnieje. Szkoła z tym walczy, ale to też, tak myślę, nie do końca wychodzi, że zdarza się, niestety, że oceniające czy wyśmiewające opinie chłopacy wygłaszają. (WALDEMAR)

Wychowawczynie i wychowawcy klas wiele miejsca poświęcili cyberprzemocy oraz ryzykownym zachowaniom podejmowanym w internecie:

Jeżeli chodzi o moich wychowanków, moją grupę, to [...] cyberprzemoc też miała miejsce. (WERA)

Zdarzyły się jakieś wyśmiewanie, jakieś obraźliwe teksty w stosunku do rówieśników. To właśnie było w internecie, częściej i jakby chętniej w internecie, i to gdzieś potem wisi w internecie i duże szkody czyni temu wyśmiewanemu, bo on to przeżywa. Co innego, jak tutaj na przerwie jeden drugiemu coś powie, to

---

<sup>17</sup> I. Chmura-Rutkowska (2012), *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*. „Forum Oświatowe”, 1 (46).

<sup>18</sup> E. Mandal (2000), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; K. Deaux, M. Kite (2002), *Stereotypy płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk: GWP, s. 354–382; R. Unger, Saundra C. (2002), *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, w: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk: GWP, s. 261–302; T. D. Nelson (2003), *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.

<sup>19</sup> I. Chmura-Rutkowska (2012), *Przemoc...*, dz. cyt.

jakby znika, a w internecie, gdzieś na Facebooku – jest. Inni z tego też potrafią się śmiać czy wykorzystywać. [...] Ewentualnie jakieś zamieszczanie zdjęć bez zgody kogoś. (WŁADYSŁAW)

Jeżeli chodzi o takie zachowania, to zapomniałam o takich zachowaniach związanych z działalnością ich w internecie, o takiej cyberprzemocy. Oni się często nie obrażają wprost, ale opluwają się na tych „fejsach” i innych tych portalach, bo tak mi się wydaje, że oni tam są bardziej bezkarni, no i nie są w szkole. A my to wszystko też wiemy, co się tam dzieje, bo my śledzimy również ich działalność internetową. [...] To jest taka przestrzeń, gdzie należałoby dużą uwagę tam poświęcić, bo myślę, że mają jeszcze takie poczucie, że są anonimowi, są bezkarni, i że to się nie wyda. (WERONIKA)

Zdaniem jednej z wychowawczyń przemoc rówieśnicza przeniosła się ze środowiska *offline* do internetu:

Teraz są hejty, są obecne i bardzo powszechne. Jest to bardziej widoczne dla nas, dlatego, że ja nie dostrzegam tego tak, na co dzień. Prowadzę lekcje i nie dostrzegam tej agresji psychicznej, fizycznej, to już w ogóle rzadkość, ale nie dostrzegam tego, a oni mi mówią, że to jest na Facebooku. To jest, ale to się przeniosło do środowiska Facebooka, i dlatego w szkole jest tego mniej. Oni już bardziej potrafią się komunikować tamtym językiem niż zwykłym. Nie potrafi ktoś podejść do kogoś i powiedzieć, że jesteś taka i owaka, tylko łatwiej jest powiedzieć na niego to przez komputer. (WIESŁAWA)

Przemoc w internecie ma zdaniem nauczycieli i nauczycielek często podłoże w relacjach miłosnych między uczniami, które są szczególnie ważne na tym etapie rozwoju<sup>20</sup>:

Ona mnie obgaduje [w internecie], to ja ją obgaduję, a ja Kocham, a on mówił, że pójdzie ze mną, a poszedł z nią. (WITOLD)

Jedna z wychowawczyń odniosła się do stalkingu<sup>21</sup>, który może nastąpić po okresie randkowania. W literaturze przedmiotu jest on zaliczany do jednej z form przemocy związkowej adolescentów (*dating violence*)<sup>22</sup>:

---

<sup>20</sup> W. Furman, L. Shaffer (2003), *The Role of Romantic Relationships in Adolescence*, w: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research and Practical Implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 3–22.

<sup>21</sup> S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer, s. 5.

<sup>22</sup> Zob. więcej: A. Brooks-Russell, V. A. Foshee, H. Luz McNaughton Reyes (2015), *Dating Violence*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 559–576.



Uświadamiam im, że to też jest karalne, czy pomawianie, czy nękanie, bo zdarza się, że sms-ami ktoś kogoś nęka – dziewczyna chłopaka, który ją zostawił albo odwrotnie – też się takie sytuacje zdarzają. Takie agresywne na granicy łamania prawa bardzo rzadko, ale też czasami się zdarzają. (WALERIA)

Kolejna z wychowawczyń zwróciła uwagę na agresję uprzedzeniową w internecie (*bias bullying*)<sup>23</sup>:

U nas sporadycznie może się zdarzać agresja przez internet, na tych forach społecznościowych, że ktoś się nie tak ubiera, że nie tak wygląda. Inność jest ciągle w naszym społeczeństwie zaznaczana negatywnie, i w jakimś stopniu u nas też się to odbywa. (WALENTYNA)

Nauczyciele i nauczycielki odnieśli się do zachowań łamiących zasady społeczne (np. regulamin szkoły) oraz przestępczości młodzieży. Do zachowań łamiących regulamin szkolny zazwyczaj zaliczano używanie telefonu komórkowego podczas lekcji:

Są osoby łamiące regulamin szkolny. [...] Używanie telefonu komórkowego – to jest taki problem, że te dzieci bez telefonu nie mogą, więc oni cały czas są z telefonem i praktycznie łamią ten regulamin. (WIESŁAWA)

Tylko czworo wychowawców klas podało przykłady zachowań łamiących prawo, podejmowanych przez młodzież, z którą pracują. Były to: kradzieże, w tym okradanie rodziców, wymuszenia, wybryki chuligańskie i stosowanie przemocy fizycznej:

To jest okradanie własnych rodziców po to, żeby mieć kasę, kradzieże w sklepach, to są złożone elementy. [U] części z nich zawsze się pojawiały jakieś zachowania niewłaściwe i wagary do tego. To są elementy demoralizacji. (WISŁAWA)

Gdzieś tam były sytuacje z wymuszaniem drobnych pieniędzy, ale to wszystko. (WIOLETTA)

Poza tym zdarzają się jakieś chuligańskie wybryki, niekoniecznie w powiązaniu z alkoholem, chociaż często jest powiązane. (WANDA)

Akurat w tym roku ja mam dwóch takich uczniów, którzy rzeczywiście mają kilka takich spraw, i to są takie zachowania agresywne. Ale czy to narasta jakoś, ja myślę, że nie. To jest po prostu obecne, było i jest, i jest jakiś odsetek. Czasem są to osoby właśnie z problematycznych rodzin, czasem jest to chłopak, który ma ojca w więzieniu, więc można powiedzieć, jakoś tam niedaleko pada jabłko od jabłoni, ale czasem jest to rodzina porządna, a dziecko takie jest. (WALDEMAR)

---

<sup>23</sup> J. Pyżalski (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*. Kraków: Impuls, s. 160.

Wychowawcy i wychowawczynie opisali wiele przykładów zachowań agresywnych młodzieży, zarówno bezpośredniej, jak i pośredniej. Więcej miejsca poświęcono agresji słownej niż fizycznej. Respondenci mówili także o agresji relacyjnej oraz różnych przejawach agresji w internecie. Zachowania przestępcze młodzieży, z którą pracują nauczycielki i nauczyciele, choć się zdarzają, należą raczej do rzadkości.

Socjoterapeuci i socjoterapeutki, wspominając zachowania ryzykowne młodzieży, odnieśli się także do tych z obszaru zachowań agresywnych:

Zachowania agresywne, jakby dzieciaki nie potrafią reagować w żaden inny sposób niż agresją, przemocą czy takim komunikatem werbalnym, czy niewerbalnym, ale mimo to agresywnym. (SANDRA)

Wśród zachowań dotyczących agresji bezpośredniej pojawiły się przykłady agresji fizycznej stosowanej przez nastolatków, polegającej głównie na biciu się, np. umawianiu się na tak zwane „ustawki”:

Bijatyki owszem, się zdarzają. (SONIA)

Tak jak przez poprzednie lata, [agresja] zawsze była i zawsze będzie, bo jest to zgodne z naszą naturą, ale w gimnazjach są grupy agresorów, czyli jest grupa tak zwana lepsza – tak oni siebie nazywają, bo oni rządzą. W związku z czym, jeżeli któryś inny uczeń nie poddaje się tym rządcom, to fizycznie jest traktowany. Oczywiście nie na terenie szkoły, ale w drodze do szkoły. Nie jest tak jak kiedyś, jeden na jednego, solówki wyszły z mody, tylko jest grupa kontra jeden, żeby go upokorzyć, pokazać, że on musi być podległy. [...] Policja robi bardzo dobrą pracę, przynajmniej w zachodniopomorskim jest kilka programów, z którymi weszli do szkół. Jednocześnie też wskazywanie, jaka jest odpowiedzialność za pobicie i tego typu działania troszeczkę chłodzi, natomiast bardzo często są tak zwane zaczepki, bo ktoś mnie przezwiał od szmaty, to ja mu zaraz liścia sprzedałem – takie są teksty dzieci. Są takie mniej groźne, na zasadzie takiego natychmiastowego odreagowania na sytuację trudną, ale takie „ustawki” są sporadyczne w tej chwili. (STEFAN)

W jednej grupie mam dwóch delikwentów, konkretnie człowieczków takich dziwacznych, i jeden z nich – pomimo tego, że go lubię i szanuję, jest bardzo fajnym i pozytywnym liderem w różnych tekstach – to gdzieś tam ktoś mu podskoczył, to zwołał kilku kumpli, poszli bić tamtego człowieka. Co jakiś czas mówi, że nie może przyjść, bo ma jakąś „ustawkę”. [...] No, więc tak, oni we dwóch znają się od dawna, bujają się razem, więc oni razem łąą i niewykluczone są rzeczywiście różne rzeczy. Zresztą jeden się wychował na ulicy, drugi też się wychował na ulicy. To, że oni tu jakoś funkcjonują, to, że w ogóle tutaj przychodzą, to poczytuję sobie za jakiś zaszczyt, że oni generalnie zdecydowali się przychodzić, bo tak naprawdę myślę sobie, że nikt inny by ich tu nie ściągnął, więc to jest trochę jakaś moja zasługa – przepraszam, że się chwale. (SYLWESTER)

Jeden z socjoterapeutów pracujący w ośrodku dla dziewcząt podkreśla, że agresji fizycznej było w poprzednich latach więcej niż obecnie, gdyż sposób kwalifikacji do ośrodka się zmienił – dziewczęta nie są już kierowane przez sąd, a przez rodziców:

Agresji było bardzo mało. To były takie sporadyczne epizody, raz na kilka, czasami nawet kilkanaście miesięcy. To była agresja na zasadzie dania sobie w twarz, ale jakichś większych przejawów nie było. Poza ośrodkiem, z tego, co wiemy też nie, jest policja, są rodzice, są kuratorzy, więc przepływ informacji był fajny, jeżeli można tak powiedzieć, i nie dochodziły nas żadne słuchy o agresji. Uważam, że temat ten mieliśmy niezłe opanowany i zawsze powtarzaliśmy, że w tym ośrodku nie i nie będzie agresji, i tak się udało. Na początku, jak jeszcze wychowanki były kierowane przez sąd, to były takie zachowania przestępcze: kradzieże, włamania, ale odkąd są wychowanki przez rodziców kierowane, to nie ma takich albo nie wiemy. (SEBASTIAN)

Socjoterapeuta pracujący z chłopcami uważa, że agresji fizycznej jest obecnie mniej (a więcej agresji werbalnej), choć nadal zdarzają się „ustawki” między jego podopiecznymi:

Tak że ja pracuję z ludźmi, którzy są na coś wściekli, niektórzy wprost mówią, a inni tego nie robią wprost, tylko prowokują, żeby ktoś się na nich wkurzył. I to jest bardzo powszechne. I to nawet teraz, tylko tak jak mówiłem, tych agresywnych wprost, że łązi po ulicach, bije i tak dalej, to ja mam dużo mniej niż kiedyś. Kiedyś to miałem trzy grupy, po dwunastu ludzi, czyli dwudziestu – trzydziestu chłopaków, którzy byli agresywni, byle co i było mordobicie. W tej chwili jest tak, że oni się posłuchają, mogą się ewentualnie poumawiać na jakieś „ustawki”, ale nie jest tak, że rzucają się na siebie z rękami. Mogą się klócić, pyszczyć, awanturować, jak kiedyś rzekomo dziewczyny robiły, że tylko się klóciły i werbalnie, werbalnej agresji będzie dużo, a taka fizyczna jest dużo rzadsza. (SYLWESTER)

Inna socjoterapeutka jako przykład zachowań ryzykownych związanych z agresją podała akty chuligańskie podejmowane przez kibiców piłkarskich:

To dotyczy chłopców – takie zachowania, które są niebezpieczne, typu chuligaństwo, to też jest duża skala tego. To mi się niestety kojarzy z drużynami piłkarskimi. Mamy dużo chłopców, z którymi pracowałam w tym roku, którzy poszli w ogień za naszą drużyną wrocławską, no i niestety oni przejawiają takie zachowania agresywne wobec innych drużyn czy kibiców innych drużyn. Pojawiają się takie sytuacje typu: jakieś „ustawki”, głównie to przepychanki, jakieś wyzwiska i przekleństwa. Jeśli chodzi o kibicowanie, które jest niebezpieczne to też (SARA).

Wiele wypowiedzi opisywało agresję między dziewczętami. Mimo że większość badań pokazuje, że chłopcy częściej niż dziewczyny angażują się w agresję bezpośrednią (zwłaszcza najpoważniejsze formy zachowań agresywnych)<sup>24</sup>, literatura przedmiotu na ogół przedstawia chłopców jako bardziej bezpośrednio i jawnie agresywnych niż dziewczęta<sup>25</sup>, a także że dziewczęta zdecydowanie rzadziej są sprawczyniami czynów zabronionych, to często podlegają one jednak surowszej ocenie niż chłopcy<sup>26</sup>. Przyczynić się do tego może fakt, że dziewczynki dokonujące aktów przemocy, łamią równocześnie dwa stereotypy: grzecznego dziecka i miłej słabej kobiety<sup>27</sup>. Takie „niestereotypowe” dziewczęta pojawiają się w wypowiedziach prowadzących grupy. Jednocześnie agresja chłopców traktowana jest jako naturalna<sup>28</sup>:

Dziewczęta też idą w kierunku „ustawek”. Mamy takie szkoły sportowe: piłkarki, bokserki, to są właśnie te grupy, w których dochodzi do takich układów. (STEFAN)

Nikt się nie bije. Dwa lata temu była „ustawka”, po jedną przyszli z klasy z innej szkoły, a to były dziewczyny, i niby miała być „ustawka”, a przyszły trzy, więc nie wiem, jaka to miała być „ustawka”? Chłopcy są tak [...] zniewieściali, grzeczni, ładnie siedzą od dziewczyn. (SELENA)

Są takie dziewczyny, które robią się na takie chłopczyce, są agresywne wobec rówieśników, nauczycieli. Takie są pyskate i takie, że jak ktoś im lekko na odcisk nadeśnie, to od razu się taka robi czasem wręcz bardziej agresywna niż chłopcy. Ja też tak mówię z takiej perspektywy, bo mam więcej do czynienia jednak z dziewczynkami. Chłopcy owszem, ale oni są chyba w takiej normie, szarpną się i koniec, podadzą sobie rękę na zgodę, a dziewczyny są w tym takie zimne, wy-

---

<sup>24</sup> N. Lanctôt (2015), *Development of Antisocial Behavior in Adolescent Girls*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior Theory, Research and Practical Applications*. New York: Springer, s. 399–401.

<sup>25</sup> S. L. Foster (2005), *Aggression...*, dz. cyt., s. 149–181.

<sup>26</sup> Zob. K. Biel (2009), *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM; S. Cudak (2007), *Rozmiary i przejawy przestępczości dziewcząt*, w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 71–78.

<sup>27</sup> Zob. więcej: B. Gulla, Z. Majchrzyk (2007), *Atrybucje przyczynowe zachowań dewiacyjnych kobiet w środkach masowego przekazu*, w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 155–164; I. Desperak (2007), *Złe dziewczynki i potworne kobiety – dlaczego media lubią je tak przedstawiać?* w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 45–56; D. Woźniakowska-Fajst (2010), *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>28</sup> Zob. więcej: I. Chmura-Rutkowska (2012), *Przemoc...*, dz. cyt.

rachowane albo takie kompletnie niekontrolujące siebie. Nie wiem, czy mogłyby zabić, ale zapisują się na boksy, często na takie sztuki walki bardzo agresywne typu MMA. (SYLWIA)

Jeden z socjoterapeutów jako przykład zachowań agresywnych podał znęcanie się nad osobami słabszymi:

Znęcanie się nad słabszymi w szkole i poza szkołą jako forma jakiegoś odreagowania. (SŁAWOMIR)

Natomiast jedna z socjoterapeutek uznała, że zdarzają się zarówno przypadki *bullyingu*, jak i *stalkingu* wśród młodzieży:

To jest na zasadzie takiego *bullyingu*, *stalkingu* [...] ktoś coś źle powiedział, ktoś na mnie źle spojrział, więc ty powiedziałaś temu, więc ja trochę za tobą pochodzę i gdzieś tam cię postraszę. (SŁAWA)

Jawna agresja ze strony adolescentów może dotyczyć także nauczycieli:

W sumie mam na tych grupach co najmniej pięciu ludzi, którzy jawnie prowokują swoich nauczycieli: kłócą się z nimi, wyzywają ich, jeden się otarł o wyrzucenie ze szkoły z racji tego, drugi o szpital psychiatryczny, ponieważ wpadał w jakieś „amoki”. (SYLWESTER)

W wypowiedziach socjoterapeutów i socjoterapeutek pojawiały się także przykłady agresji słownej:

Słownie są bardzo agresywni, komunikują się z miliardem przekleństw czasem w jednym zdaniu, między sobą. Czasami słyhać to na korytarzu, czasem muszę reagować, „co powiedziałaś?”. Oni czasem nie mają świadomości, że się tak komunikują, że używają takich zwrotów: „Ale ja nic nie mówiłem, proszę pani, przecież tylko powiedziałem, że...”, „ale zastanów się, co powiedziałaś”. Tak że oni chyba są otaczani takim słownictwem. Nie wiem, czy ludzie dorośli się tak komunikują, bo ja staram się nie, ale używają dużo wulgaryzmów. (SONIA)

Czy chcemy, czy nie chcemy, gdzieś to wulgarne słownictwo się pojawia, ale jest jednak grupa dzieciaków, która nie potrafi inaczej się wypowiadać czy komunikować, jak tylko co drugie słowo używając słowa wulgarne. Co się oczywiście spotyka z niezrozumieniem społeczeństwa i jakby z ocenieniem, że to są takie niedobre nastolatki. Niedobre, ale być może niezrozumiane i wymagające jakby zainteresowania. (SANDRA)

Podobnie jak nauczyciele i nauczycielki, także socjoterapeuci i socjoterapeutki dostrzegają problem cyberprzemocy wśród młodzieży:

Mnie najbardziej niepokoi taka agresja nie wprost, czyli właśnie agresja na portalach społecznościowych, bo można by powiedzieć, że z tym jest najtrudniej sobie radzić, bo jak jeden drugiemu da w nos i jeszcze krzyknie, za co jest na niego wściekły, to bym powiedziała, że to jest najbardziej czysta sytuacja. Na początku roku chodzimy na zajęcia integracyjne do pierwszych klas, a potem czasami jesteśmy wzywani na zajęcia interwencyjne. I teraz bardzo często konflikty w klasie mają podłoże w internecie. Oni nie mają skrupułów, ponieważ wydaje im się, znaczy mają większą swobodę w słowie pisanim niż takim mówionym, że pisząc na portalu, można użyć takich słów, których może by się nie odważyli powiedzieć sobie w twarz, tak ja teraz z panią siedzę. Oczywiście wszyscy we wszystko są zaangażowani, jeden komentuje drugiego i powstaje taki „misz masz”, że odkręcenie tego potem w trzydziestoosobowej klasie jest bardzo trudne. To, co dla mnie jest też trudne, to że młodzież nie liczy się ze słowami, ale też nie widzi reakcji osób, przeciwko którym występuje, bo jak ja w klasie powiem nieprzyjemne słowo, a potem widzę, że tej dziewczynie kręci się łza w oku, nikt się do mnie nie odzywa, to mogę ponieść za to jakieś konsekwencje, a siedząc przed monitorem, po prostu nie ponoszę żadnych konsekwencji tego, o czym mówię i co robię. W tym sensie to jest taka bezwzględna agresja. (SELMA)

W obszarze *cyberbullyingu* bohaterkami przytaczanych przez dwie socjoterapeutki przykładów są dziewczęta:

Jeżeli chodzi o zachowania agresywne, to powiem, że dziewczyny są bardzo agresywne w internecie i gdzieś tam zastraszanie, wyśmiewanie, wygrażanie, komentarze pod zdjęciami takie niewybredne. Poza tym sms, komóreczki i przesyłanie sobie zdjęć różnego typu, gdzieś pośladki dziewczyny. Nie myślą o tym, że jeżeli zrobi sobie zdjęcie, wpuści do internetu, to ktoś to może wyciągnąć i to potem idzie dalej. Chłopaki idą na solo – jak mówią – potem przychodzą z opuchniętymi oczyma albo rozbitym nosem, a dziewczyny są takie wybredne w słowach i dokuczają sobie na tych portalach młodzieżowych. (STANISŁAWA)

Ostatnio się chłopcy u mnie pobili i pogratulowałam testosteronu. Nie ma agresji, tylko jest stalking i mobbing w internecie i dziewczyny to robią. Cyberprzemoc. [...] Media nakręciły, że każdy musi być gwiazdą, jak bohaterowie mediów. To jest Siwec na przykład. Ja nie wiem, czy ona jakąś szkołę skończyła. [...] Te dziewczynki to samo. Przez takie nieprawidłowe postawy, to co media nakręcają, te gwiazdy, pseudogwiazdy, ten wygląda i siebie obgadują, że taka gruba. Na przykład zdjęcia pochwy swojej dziewczynki umieszczają między sobą. Dziewczynka napisała, że ona miała „więcej chui w gębie, jak frytek w gębie”. Matkę wezwała z ojcem, a oni, że „tak się mówi, w czym pani problem widzi?” (SELENA)

Inna socjoterapeutka podkreśliła, że założenie, iż chłopcy są bardziej agresywni niż dziewczęta jest mitem. Jej zdaniem dziewczyny przodują w agresji relacyjnej, która może wyrządzić więcej szkody niż agresja fizyczna:

Ważne jest to, że to jest mit, że chłopcy są bardziej agresywni od dziewcząt. [...] Agresja fizyczna jest bardziej widoczna, natomiast słowna i ta agresja nie wprost, to wszyscy wiemy, że słowo potrafi bardziej zranić i zostawić szramę na całe życie. [...] Łatwiej jest ukarać kogoś, kto złamał komuś rękę, niż wezwać go przed sąd za to, że się napisało dziesięć obelg – właśnie nie wprost tekstów w internecie. Chociaż ja myślę sobie, że złamany nos jest czasami mniejszą szkodą niż to, co dziewczęta potrafią sobie zrobić. Jak pracuję z dziećmi, jak one to przeżywają w domu. Jak potrafią płakać, bo jakaś koleżanka napisała innej koleżance na Facebooku, a one to dziesięć razy obrobiły w szkole, to presja, pod jaką żyje takie dziecko jest ogromna. Najgorsze jest to, że nie ma się do czego odnieść, bo można by było powiedzieć, taka agresja nie wprost, „co tu zrobić awanturę za to, że ja na ciebie tak patrzę”, „bo ona na mnie patrzyła”, „ale ona tak na mnie patrzy od dwóch miesięcy”. I co ja wchodzę do klasy, to one tylko przewracają sobie oczami. W tym sensie, taka agresja relacyjna, w niej dziewczyny przodują, że chłopcy też z takiego usposobienia są bardziej bezpośredni. (SELENA)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki odnieśli się do zachowań łamiących normy społeczne i do przestępczości młodzieży. Jedna z socjoterapeutek stwierdziła, że zachowań łamiących prawo nie zauważyła wśród swoich podopiecznych, co najwyżej wykroczenia, takie jak jazda bez biletu środkami komunikacji miejskiej:

Nie, raczej nie. To tam chyba, że uznamy jazdę w tramwaju bez biletu, no to tak, to łamiące, ale jakieś, żeby tu kradzieże, to nic o tym nie mówili, a wyda-  
je mi się, że mogłoby się to pojawić, gdzieś tam są na tyle, żeby powiedzieli. (SAMANTA)

Kolejne dwie socjoterapeutki podały przykłady niszczenia mienia:

Zachowania agresywne pod tym kątem, że dzieciaki pod wpływem emocji, nieradzenia sobie z emocjami, w tej grupie wiekowej bardzo często w emocjach, wchodzą w takie już stricte zachowania niszczące mienie, czyli kopanie, rozwalanie czy drzwi w łazience, czy drzwi od sali, bo nie panują nad tymi emocjami. Nikt ich nie nauczył rozładowywania tych napięć emocjonalnych, więc bardziej mam tutaj na myśli takie zachowania. (SANDRA).

Też miałam takiego chłopca z bardzo dysfunkcyjnej rodziny, gdzie wszyscy kradli i włamania, i siedzieli w więzieniach, cała rodzina, a chłopiec dodatkowo miał upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim i ADHD, czyli wszystko, co może być. Jego ulubioną zabawą było niszczenie tramwajów, czyli wchodził i na szybach wydrapywał wszędzie swoje inicjały. Takie specjalne inicjały, ale to tak robił, że te wszystkie szyby zniszczone. (SŁAWA)

Prowadzący grupy rzadko przytaczali przykłady przestępstw młodzieży:

To też nie jest powszechne, zdarzają się jednostki, które wchodzą w kolizję z prawem. [...] Gdzieś tam nadzór kuratora nie stanowi dla niej wielkiego postrachu. (STANISŁAWA)

Drobne kradzieże, włamania, jakieś „ustawki”, w sensie bójki. (SŁAWOMIR)

Jeden stawał na czatach, kiedy koledzy kradli, drugi był na myjce, także obydwoj się spiknęli i tworzą zespół. Jako funkcjonują, widzę, że coraz lepiej się ubierają, widzę, że coraz lepiej dbają o siebie. Jeden jest wychowankiem domu dziecka, więc myślę sobie, że jest taki, że stamtąd ma pieniądze, ale nie dam za to ręki sobie uciąć. (SYLWESTER)

Jeden z socjoterapeutów wymienił przykład zachowania ryzykownego polegającego na prowokowaniu agresji:

Z ryzykownych rzeczy, [...], mam wrażenie, że prowokowanie do jakiejś agresji, że „ustawki”, „solówki”, czy jak oni to nazywają, to takie rzeczy są dość często. Mam wrażenie, i to mnie bardzo niepokoi, że dzieciaki specjalnie się prowokują, żeby ten ktoś im albo „wtłukł”, albo żeby była agresja, albo coś takiego. Do nas przychodzą specyficzni ludzie, bierno-agresywni też. Częściej są bierno-agresywni niż... Zastanawiam się, skąd taka potrzeba, żeby kogoś walnąć krzesłem. Takie zachowania ryzykowne są, czyli wkurzanie kogoś po to, żeby ten ktoś rzucił się na nas z czymś. Logika podpowiada, że jak mam do czynienia z gośćmi, którzy mogą się na mnie rzucić z krzesłem, to raczej unikam nawet spojrzenia na nich, a co dopiero drażnię się z nimi. (SYLWESTER)

W wypowiedziach prowadzących grupy pojawiły się podobne rodzaje zachowań agresywnych, jak w wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli, choć należy zaznaczyć, że wystąpiło więcej przykładów agresji bezpośredniej – szczególnie fizycznej. Także w tej grupie odnotowano zachowania przestępcze, lecz nie jako zjawisko powszechne.

## **7.4. Zachowania seksualne jako zachowania ryzykowne młodzieży**

Wychowawczynie i wychowawcy odnosili się do tego, czy ich zdaniem adolescenti podejmują ryzykowne zachowania seksualne. W wypowiedziach respondentów i respondentek pojawiły się opinie od wyrażających przekonanie, że kwestia współżycia płciowego i zachowań ryzykownych w sferze seksualnej nie obejmuje ich wychowanków, przez takie, w których badani zakładali, że zachowania te są incydentalne i dotyczą niewielu uczniów, do



stwierdzeń, że gimnazjaliści regularnie współżyją płciowo i są narażeni na ryzyko z tym związane, np. ze względu na brak wiedzy i niestosowanie środków antykoncepcyjnych. Warto zaznaczyć, że nawet ci nauczyciele i nauczycielki, którzy zakładali, że takie zachowania nie zdarzają się ich wychowankom, podawali przykłady zachowań seksualnych nastolatków. W pierwszej z cytowanych wypowiedzi wychowawca sam uznał, że jego podejście zakładające, że młodzież nie jest aktywna seksualnie, jest podejściem obronnym:

Nie dopuszczam tego do swojej myśli, [że oni współżyją], nawet jakby to była prawda, to ja nie dopuszczam. [...] Poinformowano mnie, że np. [jedna z dziewcząt] może dokonywać jakiegoś akty seksualne czy wchodzić w jakieś relacje seksualne za papierosy. Jak pracowałem w tamtym gimnazjum, to dochodziły do mnie informacje, że za paczkę fajek ktoś, coś. Ja nie złapałem, nie szukałem takich, że tak powiem, przeżyć. Szczerze powiem, nie wiem, czy to jest element samoobronny u mnie, nie dopuszczam tego do własnej głowy. (WITOLD)

Łączą się w pary, pokazują owszem, ale różne rzeczy już widywałam i bym powiedziała, że na tym etapie nie jest to takie wylewne. Trzymają się za ręce, chodzą sobie razem, obejmują się czy przytulają, ale to są pojedyncze przypadki i no nie jest to jakieś bardzo, że wynoszą to na zewnątrz, rażące to nie jest. [...] Ja jakby nie spotykałam się, żeby przyszli do mnie z takim problemem [dotyczącym aktywności seksualnej], bo też w mojej klasie to chyba nie ma takiego problemu. [...] Tam jedyne zachowanie, które pojawiło się ryzykowne, było kiedy jedna dziewczynka wysłała swojemu chłopakowi zdjęcie w staniku. I afery była z tego straszna, no ale szybka też była reakcja. [...] Zrobiliśmy szereg pogadarek, lekcje wychowawcze, zajęcia dedykowane cyberprzemocy i bezpieczeństwu w sieci. (WERONIKA)

W części wypowiedzi pojawiło się przekonanie o tym, że zachowania ryzykowne w sferze seksu mogą występować sporadycznie i incydentalnie:

Są na pewno [ryzykowne zachowania seksualne], ja tego nie obserwuję może tak namacalnie i często, ale są, bo uczniowie o tym mówią. Jest to na pewno sporadyczne w naszym gimnazjum. Teraz to wszystko się raczej przeniosło do komputera [...]. Słowne są do dzisiaj, a bardziej takie fizyczne, to z fizycznymi się nie spotkałam. [...] Tak myślę, że to nie jest powszechne, że rozpoczynają [współżycie seksualne], bo jednak to zależy od środowiska, ale nawet my mieliśmy przypadki, że po trzeciej klasie zaszła w ciążę. U nas w szkole jest mało takich przypadków, ale są przypadki, że oni rozpoczynają współżycie. (WIESŁAWA)

Myślę, że [ryzykowne zachowania seksualne] się mogą zdarzać, chociaż nie słyszałam o takich, ale na pewno nasze dzieci, nasza młodzież rozwija się tak samo jak i inne. Skoro słyszy się generalnie o podejmowaniu życia seksualnego dosyć wcześnie, to myślę, że i naszym też może się przydarzyć. Ja obserwuję takie czułości, czyli pocałunki, jakieś przytulenie. (WALENTYNA)

Wśród badanych była też grupa osób, które zakładają, że ich uczniowie są aktywni seksualnie: współżyją płciowo, mogą współżyć bez zabezpieczenia i podejmować inną aktywność seksualną stanowiącą dla nich ryzyko:

Jeżeli chodzi o sprawy seksualne, to myślę, że też dochodzi do kontaktów seksualnych. Nie potrafię powiedzieć, czy to są już współżycia takie regularne, czy tylko pieszczoty. Nie wiem, co robią na imprezach: te gry różne takie seksualne pseudo, nie wiem, czy to robią, ale podejrzewam też, że – ale to są tylko moje podejrzenia – jeżeli chodzi o kontakty seksualne już takie te poważniejsze, o współżycie, to może to też być bez zabezpieczeń. Też na WDŻ pani pedagog mówi o zagrożeniach i na godzinach wychowawczych też o zagrożeniach. (WALERIA)

Myślę, że są po inicjacji seksualnej albo są bardzo blisko. (WERA)

Myślę, że [skala inicjacji seksualnej jest duża] i bardzo często to jest kwestia mody, bo koleżanka współżyje, to ja też. Skoro ona umieściła wpis na Facebooku, to ja też umieszczę. Oni oczywiście nie wiedzą, że gdzieś tam zerkamy. [...] Oni przychodzą i nam mówią, więc czasami bardzo daleko idzie, za daleko, wręcz takie związki mąż z żoną, i im się wydaje, że tak trzeba. [...] My mówimy, że tak i tak trzeba się zabezpieczać, ale najlepiej tego jeszcze nie robić. Dziecko jak dziecko, ciekawość, ale też wpływ koleżanek. (WIOLETTA)

Niektórzy badani opisali, jak według nich wygląda funkcjonowanie intymne młodzieży. Wspomniano randkowanie, chodzenie po szkole za rękę, przytulanie. Natomiast inicjacja seksualna jest zdaniem tych nauczycieli raczej rzadkością:

[Inicjacja seksualna wśród gimnazjalistów] nie jest powszechna. U nas np. zawsze każdego roku w klasach trzecich albo już w drugich są pary, łączą się pary, ale tu jeszcze nie należy sądzić, że jest ta inicjacja seksualna pomiędzy nimi. Natomiast zaczynają chodzić ze sobą za rękę, jakieś całuski i tak dalej. My zawsze mówimy, żeby to nie było takie demonstracyjne. (WIKTORIA)

W tej klasie, w której jestem, to mam same parki, powiedzmy, że mam klasę ładnych dziewcząt i ładnych chłopców. Zachodzi tutaj zagrożenie, że może u nich do czegoś dojść. [...] Oni się do siebie przytulają, w przytulaniu nie ma nic zdróżnego, ale nie wiadomo, czy jak nie ma wścibskiego oka, to czy nie pójda dalej. Czasami z rodzicami rozmawiałem, to także rodzice również się bali w tę stronę. (WITOLD)

No więc jest teraz taka moda, że oni robią na szyjach, czy w takich widocznych miejscach maliny. I się z tym obnoszą, po prostu medal. Naprawdę radziłam niektórym moim uczennicom, żeby akurat tego pudru więcej tutaj przyłożyły, bo oczywiście mamy problem z tym, jak one wyglądają, niektóre malunki są wręcz indiańskie. To nie jest malinka, to jest takiej wielkości, powiedzmy, ślad. Chłopcy bardzo dumnie noszą i dziewczyny, i to się naprawdę eksponuje. [...] Widzimy,

że ktoś chodzi z kimś za rękę czy przytula, czy obejmuje w czasie przerwy. Prosimy wtedy o dyskrecję. [...] Wiem, że była taka sytuacja, gdzie się opowiadało o tym, że ktoś stracił dziewictwo. Chodził do szkoły w wielkiej aureoli i się mówiło: „Brawo!”. (WANDA)

W wielu wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek (także tych cytowanych wcześniej) sprawa aktywności seksualnej uwidacznia się w kontekście zachowań dziewcząt. Właściwie wszystkie z przytaczanych przykładów dotyczyły funkcjonowania seksualnego uczennic, natomiast brak w obserwacjach informacji o zachowaniach seksualnych chłopców. Poniżej podaję kilka przykładów, w których pojawia się kwestia aktywności seksualnej uczennic, opisywanej nie tylko jako wynikającej z motywacji seksualnej, a jako sposobu na poszukiwanie bliskości, akceptacji, miłości:

Mam taką uczennicę, która – no nie wiem, jak to się dzieje – też wynika z tego, że jest starsza, przejawia takie zachowania ryzykowne, czyli jest zbyt taka ufna, szybko stara się nawiązać takie znajomości, no właśnie, w stosunku do płci przeciwnej. Robi to w dosyć taki sposób śmiały, taki bardzo na skróty. Też tutaj musimy działać, żeby uświadomić, no uświadomiona jest w różnych kwestiach, natomiast nie zdaje sobie sprawy z niebezpieczeństwa takich szybkich znajomości. Wiem, że były takie próby umawiania się po rozmowie krótkiej, przypadkowej. Także to tego typu takie ryzykowne zachowania. Natomiast, jakichś takich innych [...] ryzykownych zachowań seksualnych nie ma. Przynajmniej nic mi nie wiadomo jako wychowawcy. (WŁADYSŁAW)

Są dzieci, które regularnie współżyją, jest taka grupa, bo my wiemy, na tych Facebookach jakiś dostęp [mamy] i widzimy różnego rodzaju wpisy. I te dziewczyny nie zachodzą w ciążę, a te, które gdzieś tam pozazdroszczą, że koleżanka ma chłopaka i uprawia, to ja też spróbuję i najczęściej są to takie nieświadome dziewczynki i jest dramat. (WIOLETTA)

Spotykam się młodych dziewczyn z chłopakami, którzy są kilka lat od nich starsi. Jeżeli dziewczyna ma piętnaście lat, a chłopak ma dwadzieścia lat, to ja śmiem przypuszczać, że to jest chłopak, który już miał za sobą inicjację seksualną. Dziewczyny w wielu przypadkach potrzebują tej akceptacji, tego, że one są takie ładne, ważne, dla kogoś istotne. Usłyszą, że on je kocha, a z drugiej strony taki młody facet w dużym stopniu myśli o seksie zwyczajnie. Ona jest młoda, naiwna, i ją się łatwo zdobędzie. To jest niebezpieczne też. Są takie dziewczyny, ale nie mówię o galeriankach, które u nas się nie zdarzają, ale tutaj ciągle to, że one poszukują akceptacji. (WISŁAWA)

W części wypowiedzi pojawia się kwestia „złej reputacji dziewcząt” i „prowokowania chłopaków”. Wypowiedzi te wskazują na przekonanie, że to dziewczyna/kobieta jest „winna” aktywności seksualnej lub może być o to niesłusznie posądzona:

Czasami słyszę, że niektóre dziewczyny nie mają dobrej opinii wśród chłopców, czyli coś musiały pokazać swoim zachowaniem. Ja bardzo boję się plotek. [...] Tak, tak, bo oni się spotykają na różnych imprezach poza szkołą, spotykają się w parku, wiem, że mają takie swoje ulubione miejsce i tam może wyniknąć jakaś taka sytuacja, że dziewczyna może być potem szkalowana. (WIKTORIA)

Dziewczyny prowokują tych chłopaków. Ja bym poszła w stronę, że dziewczyny. (WIOLETTA)

Również mogły być przypadki, że dziewczę się rozbiera i przesyła do chłopaka takie zdjęcia, jakies tak. Nie wiem, czy dziecko szuka potwierdzenia własnej wartości. (WITOLD)

W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek uwidacznia się także problem nastoletnich ciąż. Z tych głosów także wynika, że konsekwencje współżycia płciowego w przypadku nieplanowanej ciąży to problem dziewczynki/matki. Tylko w jednej wypowiedzi (cytowanej jako pierwszej), w której chłopiec/ojciec jest z tej samej szkoły, uważany jest za osobę, której ciąża także dotyczy. Takie podejście ma swoje odbicie w badaniach naukowych, w których analizy konsekwencji nieplanowanej ciąży zazwyczaj przeprowadza się w kontekście biografii kobiety/matki (a nie ojca), wskazując na trudności w obszarze kontynuacji edukacji<sup>29</sup>, niskiego statusu ekonomicznego w przyszłości<sup>30</sup> i innych niekorzystnych konsekwencji<sup>31</sup>:

Zdarzają nam się tutaj ciążę. W tym roku mamy już jedną dziewczynkę, która urodziła, i dwie w ciąży, trzy na gimnazjum to... Mamy siedem klas, więc pół na klasę. Kiedyś to były dziewczynki z trudnych domów, teraz ta moja dziewczyna, która jest w ciąży, bardzo fajna, normalny dom, chłopak też. On jest o rok starszy, też z naszej szkoły, więc dramat wielki. Ona jest na tyle dziecinna, że się z tego cieszy, jakby lalkę miała mieć do zabawy. Zaczęła mówić koleżankom, że nie jest w ciąży, ja mówię: „Dominika, jeżeli już jesteś, to nie możesz się tego dziecka ani wstydzić, poza tym oni muszą wiedzieć”. Ona nie chciała iść na nauczanie indywidualne, bardzo chciała być w szkole. No teraz już nie chodzi, ale na początku ta ciąża była mniej widoczna. (WIOLETTA)

My teraz też mieliśmy uczennicę, która w trzeciej klasie zdawała egzaminy w awansowanej ciąży. Może być taki jeden przypadek na szkołę, czy dwie w roku się zdarzają. Jeżeli coś takiego się zdarza, to myślę, że ta inicjacja gdzieś tam się

---

<sup>29</sup> Por. S. Hoffman, R. Maynard (2008), *Kids Having Kids*. Washington, D.C.: The Urban Institute Press.

<sup>30</sup> C. S. Meade, T. S. Kershaw, J. R. Ickovics (2008), *The Intergenerational Cycle of Teenage Motherhood: An Ecological Approach*, „Health Psychology”, 27, (4), s. 419–429.

<sup>31</sup> M. M. Aruda, P. Burke (2013), *Pregnancy in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 551–564.

przesunęła i w gimnazjum już ma miejsce. Jak zajęcia WDŻ jakiś czas temu prowadziłem i tam w rozmowach nikt mi nie powiedział, że tak. Raczej to był taki temat wstydlivy. Chłopacy, wiadomo, że tam trochę, ale to nawet, jeżeli chodziło o popisywanie, to nie mówili niczego takiego. Natomiast zainteresowanie jak najbardziej jest i nie ma się co dziwić. Oni mają niestety znikomą wiedzę. (WAL-DEMAR)

Zdarza się. Mamy, jak tutaj trzy lata pracuję, to dwie dziewczynki, które rodziły przed ukończeniem gimnazjum. (WERONIKA)

Są takie osoby, które współżyją, jest ich niewiele, ale są. Czy się zabezpieczają? Nie wiem, niby wiedzą, a później się okazuje, że nie korzystali, bo to kosztuje. Nawet kupienie prezerwatywy kosztuje, przecież taka młoda osoba nie przyzna się przed którymś z rodziców czy opiekunów, że chce współżyć i pójdzie ta dana dorosła osoba do ginekologa i zadba o to, by było coś, co pozwoli się zabezpieczyć. Konsekwencje są ogromne. [...] Śmiem przypuszczać, ale to jest moje totalne przypuszczenie, że nie do końca się zabezpieczają. [...] Miałam jedną ciążę u uczennicy, ale ona była bodajże dwa lata do tyłu w stosunku do klasy. Jakoś tak było, że ona kończyła w maju czy w czerwcu osiemnaście lat i w czerwcu kończyła szkołę, a na lipiec był termin. To była jedna osoba w mojej klasie, a w zeszłym roku była dziewczynka, która w pierwszej klasie gimnazjum zaszła w ciążę, a na początku drugiej klasy urodziła dziecko, nie była w mojej klasie. (WISŁAWA)

W wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek na temat zachowań seksualnych młodzieży kilku nauczycieli wyraziło spontanicznie swoje obawy lub różne inne bariery utrudniające rozmowy z młodymi osobami o życiu seksualnym. Jeden z wychowawców przyznał, że nie rozmawia z młodzieżą o ich płciowości z lęku przed posądzeniem go o zainteresowanie seksualne adolescentami:

Teraz najmodniejszą chorobą – i słusznie – jest pedofilia, więc ja też nie wchodzę w takie kwestie, bo też nie chciałbym mieć jakichś oskarżeń, że facet wścibski, coś go tu interesuje. Mówię, że to jest kwestia wasza i waszych rodziców. (WITOLD)

Kolejna wychowawczyni stwierdziła, że do zakresu jej obowiązków nie należy rozmawianie z młodzieżą o seksualności. Uznała, że jest to rola rodziców, i gdyby oni lub samo dziecko zwróciło się do niej, to wtedy podjęłaby się takich tematów, lecz bez wyraźnego stanowiska rodziców lub ucznia nie porusza takich kwestii:

Nie mam takich wiadomości czy się zabezpieczają, czy się nie zabezpieczają. [...] Nie mam takich informacji, że ktoś współżyje i się zabezpiecza, albo że ktoś współżyje i się nie zabezpiecza, bo ogólnie to, że ktoś współżyje, to nie wiem tego

od tych osób, tylko od innych. W gruncie rzeczy, to nie ma chyba takich rozmów w ogóle, bo jest WDŻ w pierwszej klasie, ale wydaje mi się, że to są na tyle takie trudne rozmowy – to wymaga odpowiedniej atmosfery do rozmawiania o tym – więc tutaj jest rola rodzica. Jeżeli nasza rola miałaby być taka, to ja musiałabym o tym wiedzieć, że mam taką rolę, bo ja świadomie nie podejmuję tego tematu, bo to nie jest moja rola, uważam, chyba że dziecko się zwróci do mnie z pytaniem, bo ja też muszę zwracać uwagę na swoje kompetencje. Jestem wychowawcą, jestem dydaktykiem, ale gdzieś myślę, że nie jest moją rolą takie dopytywanie się. Wiem tylko, że jeżeli rodzic zwróciłby się do mnie z taką prośbą, albo dziecko, to tak, to bym zapytała – nie mam z tym problemów, ale nie wchodzę w to, nie pytam uczniów o to. (WIESŁAWA)

Bardzo wiele barier w przekazywaniu rzetelnej wiedzy na temat seksualności wymienił kolejny wychowawca. Pierwszą jest strach przed brakiem akceptacji rodziców uczniów dla poruszania z ich dziećmi tematów dotyczących seksu, drugą – sam program *Wychowania do życia w rodzinie*, który koncentruje się raczej na tematach dotyczących relacji międzyludzkich, niż na aktywności seksualnej młodzieży, trzecią – podręczniki do tego przedmiotu, które często prezentują nierzetelną wiedzę na temat metod antykoncepcyjnych. Kolejną kwestią są obawy nauczycieli, że rozmowy o środkach antykoncepcyjnych mogą być uznane za zachęcanie młodzieży do rozpoczęcia współżycia płciowego oraz występująca w społeczeństwie pruderia i nieumiejętność rozmawiania na tematy związane z seksualnością. W tej samej wypowiedzi wychowawca podkreśla, że wiedza niektórych gimnazjalistów na temat tej sfery życia jest marginalna i obarczona wieloma nieprawdziwymi informacjami:

Tu jest problem taki, że oni niewiele wiedzą o tej antykoncepcji. Rodzice też nie specjalnie tutaj się starają im pomóc. Chłopacy jakby zupełnie nie myślą o tym, co może nie dziwić w pewien sposób, bo to nie oni będą w ciąży, ale dziewczyny tak samo. Tutaj myślę, że te akurat ciąży, które się pojawiły, to była pierwsza miłość wielka i tak to się skończyło. Program WDŻ jest tak skonstruowany, że dużo się mówi o przyjaźni, miłości i higienie. Nauczyciel nie może jakoś tam pokazać, jak tę prezerwatywę się zakłada. To było stwierdzenie dyrekcji, więc tutaj chyba chodzi o taki problem strachu przed rodzicami, że mogliby zareagować tak, a nie inaczej. Dużo zależy też od nauczyciela, jak on to przedstawi. Ja się spotkałem z takim podręcznikiem, który procentowo podawał skuteczność tych metod, więc w zasadzie okazywało się, że ta prezerwatywa czy tabletki są prawie tak samo skuteczne jak metody naturalne, a przy tym bardzo szkodliwe dla zdrowia, te metody, powiedzmy, chemiczne. Jeżeli tak to nauczyciel przedstawia, to wszystko zależy tutaj od nauczyciela. Niestety my mamy taką pruderyjną [mentalność]. Kwestia tego, że nie potrafimy w domach, w szkołach rozmawiać na te tematy, a dzieci są zainteresowane. Oni zadają pytania, teraz kwestia tego, jak kto na to odpowiada. Mi się zdarzyło rok temu na języku polskim, że uczennica mnie zapytała, co to jest seks analny – to nie była prowokacja. Rozmawiamy o czymś tam,

o poezji, a tu takie pytanie. Uważałem, że trzeba odpowiedzieć i odpowiedziałem. W takim razie to do nich dociera, oni gdzieś tam to wiedzą z internetu, od kolegów, koleżanek. Ja na miejscu tej dziewczyny, patrząc tak w moją przeszłość, to faktycznie tak robiłem, jak ja bym coś takiego usłyszał czy ktoś mi powiedział, to ja bym zapytał mojej mamy i ona by mi odpowiedziała. [...] te ryzykowne zachowania są problemem i będą. Czy nie będziemy w ogóle o tym mówić, czy trochę będziemy mówić, to będą. Gdybyśmy większy kładli nacisk na środki antykoncepcyjne, to byłoby inaczej, ale zaraz jest taki zarzut, że jakby zachęcamy do tego. Tutaj rodzice pewnie też w ten sposób patrzą. Oni edukują się, ale na swój sposób. Słyszałem, że były takie pytania, że dziewczynki pytały czy są w stanie zajść w ciążę, jeżeli siadają na klapie po chłopcu. To jest wiedza gimnazjalisty, to jest takie szokujące, że oni przyjmują tę wiedzę gdzieś tam zasłyszaną za pewnik, i tu się rodzą też problemy. Wiem, że „gdzieś tam przeczytałem takie przekonanie, że jak jest pierwszy raz, to nie można zajść w ciążę”. (WALDEMAR)

W innych wypowiedziach także pojawiła się kwestia braku wiedzy młodzieży na temat antykoncepcji:

Czasami otwierają oczy ze zdumienia, że to można?! To można zajść w ciążę?! Jak ktoś powie, że wypłucze, czy jak dochodzi do penetracji i wcześniej stosunek przerywany, to są bezpieczni. (WALERIA)

Oni naprawdę takie rzeczy [na temat antykoncepcji] wiedzą, przy czym duża grupa ma sporą wiedzę opartą na mitach, więc od tego chyba nie uciekniemy, więc nasza rola w tym, żebyśmy im to jakoś wytłumaczyli. (WERA)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki wypowiadali się na temat możliwości podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych przez młodzież uczęszczającą na prowadzone przez nich zajęcia. Opinie prowadzących grupy były różne – jedni spotkali się z podejmowaniem zachowań ryzykownych w sferze seksu, inni nie stwierdzali takiego problemu w swoich grupach. W pierwszej kolejności podano te wypowiedzi, które odnosiły się do inicjacji seksualnej młodzieży. Część respondentów była zdania, że młodzież wcześniej rozpoczyna współżycie:

Na pewno to jest tak, że ten czas inicjacji bardzo się obniżył, że w ogóle wcześniej zaczynają, rozpoczynają życie seksualne. (SELMA)

W niektórych wypowiedziach podano konkretne przykłady dotyczące uczestników grup w obszarze ich aktywności seksualnej:

Jak sobie teraz przypominam tę ostatnią grupę, co tam miałam dziesięć osób, to właściwie już pięć, czyli połowa [rozpoczęła współżycie seksualne]. (SANDRA)

Jeden z socjoterapeutów przytoczył przykład spotkań towarzyskich młodzieży, podczas których dochodzi do współżycia oraz gier seksualnych:

Kolejny element to takie zapotrzebowanie na mocne doznania. W związku z tym imprezy w gronie koleżanek i kolegów bez rodziców. Nie powiem, że to jest stałe w repertuarze, ale bardzo często opowiadają i dziewczyny, i chłopcy o inicjacji seksualnej w trakcie takich spotkań. Pod wpływem całego środowiska, bo skoro teraz będzie świetna „gra w słoneczko”, to nie wypada się nie podporządkować. Ja mam te informacje od uczestników, ja nie mam z literatury, tylko mam konkretne twarde informacje. (STEFAN)

Inny socjoterapeuta zaznaczył, że niektóre osoby w grupie mogą podejmować ryzykowne zachowania seksualne, lecz nie jest łatwo uzyskać taki stopień zaufania młodzieży, żeby chcieli się tym dzielić:

Może częsta zmiana partnerów. Myślę sobie, że są osoby, które podejmują takie ryzykowne zachowania. Zdarzają się takie sytuacje, że to jest takim tematem otwartym i jest jakby z nich gotowość, ale to naprawdę rzadko się zdarza, żeby grupa była na tyle gotowa i miała w sobie tyle zaufania, żeby rozmawiać. Wystarczy jedna osoba, która do tematu seksualności podejździe na zasadzie żartów, i to już zablokuje resztę uczestników. (SŁAWOMIR)

W wypowiedziach prowadzących grupy poruszono również informacje o inicjacji seksualnej dziewcząt:

Współżycie rozpoczynają dziewczęta, w coraz młodszym wieku zaczyna się ta inicjacja. Dziewczęta w gimnazjum są szykanowane przez koleżanki z racji tego, że nie rozpoczęły współżycia. Nie mówię, że wszystkie, ale w pewnych obszarach jest dużym dyshonorem nie pochwalenie się dokonaniem na tym tle. (STEFAN)

Mamy teraz taką dziewczynę, ja nie wiem, dla mnie to już nimfomania w jej przypadku. To jest coś niesamowitego, dziewczyna, która do niedawna piętnastoletnia, była z facetem trzydziestoletnim, który poszedł siedzieć, potem drugiego miała, który podobno handlował narkotykami. Handlował gdzieś tam prochami i pobił jej wcześniejszego chłopaka, więc też poszedł siedzieć. Wiemy też od jej koleżanek, bo ona się im do tego przyznała, że wszyscy chłopcy ją zostawiają, każdy wykorzysta i zostawia. (SŁAWA)

Inna socjoterapeutka uważa, że kwestia ryzykownych zachowań seksualnych jest raczej marginalna wśród młodzieży. Podała przykłady dziewcząt, które zaszły w ciążę, jednocześnie jej zdaniem chłopcy sferą seksualną są mniej zainteresowani i nie potrafią odpowiadać na oczekiwania dziewcząt:



Jakiś czas temu miałam dwie dziewczynki w ciąży, ale to się rzadko zdarza. Oni mówią o tym, oni fantazjują o tym, ale ja bym tego nie wyolbrzymiała. [...] Nie widzę tego. Dziewczynki mają potrzebę już bycia adorowanymi przez chłopców i znowu jest zaburzona socjalizacja, chłopcy w ogóle nie zdobywają dziewczynek. W ogóle nie są tym zainteresowani. (SELENA)

Jedna z prowadzących grupy stwierdziła, że więcej informacji o seksualności dziewcząt niż chłopców może wynikać z tego, że one się chętniej dzielą takimi informacjami i dylematami z tym związanymi niż ich koledzy:

Może to wynika też z tego, że dziewczynki o tym mówią, a chłopcy nie. Chłopcy się tym nie dzielą – takie mam wrażenie, a dziewczynki o tym mówią, że współżycją. Nawet w tym roku miałam taką dziewczynę, która sama [się] zreфлекtowała, że teraz ma taki moment w życiu, że nie pozwala chłopcom na coś, na co pozwala rok temu. W domyśle to był ten seks, więc myślę, że to dotyczy tej i tej płci, natomiast jeśli chodzi o pracę z młodzieżą, to ja słyszę od dziewczyn. (SARA)

Kolejna socjoterapeutka wyraziła przekonanie, że dziewczęta łatwiej podejmuje aktywność seksualną, zwłaszcza pod wpływem alkoholu, natomiast chłopcy raczej się chwala taką aktywnością, niż ją w rzeczywistości wprowadzają w czyn:

U chłopców tak tego nie słychać, oni się chwala, szczyca, tylko czasem nie wiadomo w zasadzie czy on mówi prawdę, czy on nie fantazjuje, żeby się pokazać przed kolegami. Wydaje mi się, że dziewczyny chętniej, łatwiej, zwłaszcza jak sobie wypije właśnie. (SYLWIA)

Następny socjoterapeuta podjął temat seksualności chłopców, podając przykłady z dwóch grup chłopców:

To nie u nas, mam takie wrażenie. [...] W jednej grupie chłopcy na pytanie, jaka jest ich ulubiona dziewczyna, niespecjalnie wiedzieli, co mają powiedzieć. W drugiej grupie, tej, którą krótko znałem, to oni jakieś dziewczyny mieli i niewykluczone, że jakieś relacje intymne mogli nawiązywać, ale ja tego nie wiem. Tak jak mówię, krótko była ta grupa – dwa miesiące, zanim nam się zbudowała, to okazało się, że już nie było z kogo. W tej grupie, o której myślę, zdziwiłbym się, gdyby nie. Większość z nich opowiadała o tym, że jakieś dziewczyny mają, poza dwoma gośćmi, którzy niespecjalnie. Jeden z nich mówił o jakichś relacjach z dziewczynami, ale raczej nie, że moja dziewczyna, czy coś takiego, a drugi w ogóle o takich rzeczach nie mówił, tak jakby był wyłączony z użytku. Natomiast pozostali jakieś relacje mają i jestem przekonany, że jakieś kontakty mogli mieć. (SYLWESTER)

Inna socjoterapeutka stwierdziła, że w prowadzonej przez nią grupie pojawiają się tematy dotyczące seksualności, ale o konkretnych doświadczeniach młodzi ludzie nie mówili:

To też kiedyś było takie półzartem, ale ja gdzieś mam do tego dystans, bo był taki moment, że pojawiły się – miałam grupę chłopców przez długi, długi czas – i w lutym pojawiły się dziewczynki. No i pojawiły się takie żarty: „a co będziemy robić?”, „no to może...” – nie wiem, jak to się nazywa – „słoneczko”. No tak zaczęli: „co to jest?”. „A to wytłumacz, co to jest”, i takie były żarty tego typu. Ja miałam poczucie, że to trochę wynika z tego, że ta grupa się nagle wymieszała i pojawiły się dziewczyny, aczkolwiek trudno mi powiedzieć, bo sami z siebie nigdy nie mówili na ten temat. Gdzieś jakieś dziewczyny się w historiach pojawiają, mają tam dziewczyny czy chłopaka, ale o doświadczeniach seksualnych to nie. (SAMANTA)

Podobnie na ten temat wypowiedziała się kolejna socjoterapeutka:

Temat współżycia się przewija, bo ciekawość się rozwija, natomiast mogą też nie komunikować tego, ale nie zaobserwowałam, że coś takiego może mieć miejsce. (SONIA)

Inna prowadząca grupę mówiła o młodzieży obawiającej się własnej popędowości i wycofanej z aktywności seksualnej. Ze względu na dezintegrację seksualną okresu adolescencji młodzi ludzie zaprzeczają własnym potrzebom seksualnym<sup>32</sup>:

Są takie dzieci, ale wydaje mi się, że więcej jest teraz takiej aseksualności. Mam wrażenie, że kilka lat temu było więcej takich zachowań ryzykownych seksualnych, a teraz częściej jest tak, że te dzieci są zahamowane seksualnie. Mówią, żyje to gdzieś w nich, albo mają tak to wycofane, tą popędowość i przynajmniej jak ja się spotykam, to wiele tych dzieci się boi tej seksualności i popędowości i też, myślę, konsekwencji. (SYLWIA)

W wypowiedziach pojawiły się też informacje o ciążyach wśród nastolatków:

Były przypadki ciąży, czyli współżycie było bez zabezpieczenia. Myślę, że to jest czas, kiedy narasta zainteresowanie chłopców dziewczynami i dziewczyn chłopcami i tworzą się tak zwane „parki”, które się czule obejmują i całują, ale jak się im zwróci uwagę, to nie robią tego aż tak obcesowo i jawnie. (STANISŁAWA)

Miałam dziewczynę na grupie w ciąży, czternasto-, piętnastolatkę. Tu w ośrodku jest kilka dziewczyn w ciąży, więc są. (SYLWIA)

---

<sup>32</sup> Zob. M. Beisert (2006), *Trud dorastania seksualnego*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 151.

Kolejny socjoterapeuta podał przykład ciąży wśród uczestników prowadzonych przez niego zajęć, która mogła przyczynić się do negatywnych konsekwencji życiowych dla młodych rodziców:

Na klubiku przychodził taki chłopak, przychodziła dziewczyna, szesnaście lat mieli wtedy. Myślałem, że ona utyla, ale patrzę, że coś nie tak. [...] Wiem, że tam losy tej dziewczyny źle się potoczyły. Ciekawe też, że trochę na własne życzenie ta dziewczyna. Jeden z tych chłopaków, z którymi utrzymuję kontakt, był w niej ciężko zakochany i chcieli się żenić. Ona po dwóch, trzech tygodniach po zaręczynach się zabrała i uciekła do kogoś tam. [...] Dziecko miała z jeszcze jednym, z którym nie utrzymuje kontaktu w żaden sposób. Szkoda mi tego gościa, tak się koleś „zżulił” całkiem i siedzi gdzieś tam, na jakichś strychach pomieszkuje. Nie jestem pewien, czy jeszcze żyje, bo to już parę lat minęło i on już tak wyglądał parę lat temu, nawet nie wyglądał, tylko była informacja, że bierze, ćpa, różne rzeczy. O dziewczynie pani dyrektor mi ostatnio mówiła, że ona się z kimś, z jakimś psychopatą wiąże. (SYLWESTER)

Inna socjoterapeutka uważa, że inicjacje wśród nastolatków często są ich świadomą decyzją, poprzedzoną konsultacją lekarską oraz podjętymi działaniami antykoncepcyjnymi:

Podejrzewam, że część tak [rozpoczęła współzycie seksualne], ale ta część, która tutaj zaczyna, bo ja gdzieś tam z nimi nieraz rozmawiałam, to jest bardziej na zasadzie świadomych działań. To nie jest tak, że trafiła mi się na imprezie osoba, z którą poszłam do łóżka, tylko wiem, bo rozmawiałam z kilkoma mamami, które były u lekarza ze swoim dzieckiem i zabezpieczyły. Młodzież ta się zabezpiecza, jeżeli są w jakimś związku i planują inicjację. To, co ja wiem i ten kontakt z tymi kilkoma mamami. (SŁAWA)

Jednak inni socjoterapeuci mają wątpliwości co do tego, czy młodzież stosuje antykoncepcję, chyba że w długotrwałych związkach:

Nie, [nie zabezpieczają się], chyba że są to już dziewczyny, które dłużej współzycją, to wtedy tak. Chłopcy nie mają pojęcia. (STEFAN)

Trudno jest powiedzieć, czy się zabezpieczają, bo takich informacji na sto procent nie mam. Zdarzają się takie wychowanki, z którymi ja pracowałam, które były w ciąży. Miałam takie podopieczne, które się nie zabezpieczały. Zdarza się, że ten seks nie jest bezpieczny. (SARA)

Narkotyki, alkohol i seks bez zabezpieczeń, bo jak się z dziewczynami rozmawiało, to one nie miały zupełnie pojęcia, po co jest zabezpieczenie. Mimo że się o tym mówiło, to one stwierdziły: „no, ale ja biorę tabletki”. No dobrze, tabletki, ale tabletki to jedno, a zabezpieczenie i choroby weneryczne to inna sprawa. Mie-

liśmy w pewnym momencie taki pomysł, żeby zobowiązać rodziców, żeby one te tabletki zażywały, to były takie momenty, że jedna, druga, trzecia była w ciąży. Gdy dziewczyny zachodziły w ciążę, to zostawały w ośrodku do szóstego miesiąca ciąży, a potem wracały do domów rodzinnych. To już była za duża odpowiedzialność, bo w takim skupisku ludzi mogło się coś przydarzyć i byłby problem. [...] Jakbym miał tak procentowo mniej więcej, to wydaje mi się, że z dwadzieścia procent o tym [antykoncepcji] myślało. (SEBASTIAN)

Jeden z socjoterapeutów zauważył, że wśród młodzieży panuje przekonanie, że o antykoncepcję powinny zadbać wyłącznie dziewczęta:

Bardzo wątpię [czy stosują antykoncepcję]. Powszechna jest taka raczej, takie podejście, że to jest problem dziewczyn. My o tym rozmawiamy, tłumaczymy, że to jest ważne, dlaczego to jest ważne. Oni tak słuchają tego, może to jest tylko taka mina, może oni rzeczywiście bardziej się tym przejmują, ale bardzo wątpię. (SYLWESTER)

Zdaniem kolejnej socjoterapeutki brak rzetelnej edukacji seksualnej jest czynnikiem ryzyka dla młodych, którzy nie stosują antykoncepcji, gdyż nie zastanawiają się na ten temat i nie mają wystarczającej wiedzy:

W związku z tym, że gdzieś ta edukacja seksualna niekoniecznie wychodzi w Polsce, to można by było nazwać kolejnym czynnikiem takim ryzyka, ponieważ najczęściej nie, w ogóle o tym nie myślą. To jest takie moje subiektywne odczucie, ale nawet jak się rozmawia z tymi nastolatkami na ten temat, to jakby rzadko pada tutaj, że pomyślałem, pomyślałam o tym. Jakby po prostu siła doznań takich i bycie w centrum zainteresowania jest dla nich ważniejsze, niż pomyślenie o jakimś zabezpieczeniu. (SANDRA)

Inna socjoterapeutka podkreśla, że w kwestii stosowania antykoncepcji przez młodzież, główna rola spoczywa na nauczycielu od wychowania do życia w rodzinie i mamach nastolatków. Jej zdaniem młodzież używa prezerwatyw:

Rola WDŻ-tu i pani od WDŻ-tu, i sądzę, że mamy muszą rozmawiać z córkami i chłopcami. Chyba się zabezpieczają, bo kiedyś miałam takiego ucznia – jakies pięć lat temu, czyli jest chłopak w miarę dorosły. Nabroił i podczas przeszukania przez policję w portfelu miał prezerwatywę, czyli się zabezpieczają. Prezerwatywy przynoszą do szkoły i baloniki sobie z nich robią, ale za moich czasów też chłopcy przynosili i dmuchali. (STANISŁAWA)

Jedna z socjoterapeutek także uważa, że jeśli młodzież stosuje antykoncepcję, to jest to prezerwatywa, choć wielu nie stosuje jej wcale:

Nie, i bardzo dużo nie, i twierdzą, że używały kondomu, ale że pękł, albo że coś. Jeżeli już, to prezerwatywa, natomiast bardzo często nie. (SYLWIA)

Kolejna socjoterapeutka podkreśliła, że to normalne, że młodzież ma problem ze stosowaniem antykoncepcji, gdyż wchodzi w świat nowych dla siebie doświadczeń, które dzieli z innymi młodymi ludźmi i od których uczy się bardziej niż od rodziców czy innych dorosłych:

Myszę, że wiedzą coraz więcej, ale część z nich na pewno nie [stosuje antykoncepcji] i to też jest naturalne, bo to wynika z tego, że wchodzi w świat i tego po prostu muszą się nauczyć. To jest takie trudne, bo jeśli chodzi o takie relacje damsko-męskie, to ich się nie uczymy od rodziców, to jest jedna z niewielu rzeczy, których rówieśnicy uczą się od siebie nawzajem. Oczywiście można mówić, że rodzice mają rozmawiać i tak dalej, ale proszę mi wierzyć, że rozmawianie z nastolatkiem na ten temat, to on niekoniecznie chce, ale bywa też krępujące dla rodziców. W związku z czym, jeżeli oni zaczynają bardzo wcześnie, to muszę powiedzieć, że ten poziom świadomości i refleksji jest po prostu niski – rozwojowo. Dotykają istotnego tematu tożsamościowego dla każdej dziewczyny i dla każdego chłopca, a nie mają właściwie takich narzędzi, powiedziałabym, nawet na poziomie poznawczym czy na poziomie wnioskowania moralnego. Zaczynają i biorą na siebie coś, do czego nie są jeszcze gotowi. (SELMA)

Socjoterapeuci i socjoterapeuci odnieśli się też do ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży zapośredniczonych przez nowe technologie informacyjno-komunikacyjne. W pierwszej wypowiedzi prowadząca grupę nawiązała do przesyłania zdjęć zawierających nagość, treści erotyczne lub pornograficzne. W literaturze przedmiotu *seksjting* definiuje się jako zjawisko polegające na przesyłaniu za pośrednictwem sieci lub publikowaniu *online* materiałów osobistych o charakterze erotycznym lub pornograficznym. W zależności od przyjętej definicji i metodologii badań problem ten dotyczy od kilku do nawet ponad 40% dzieci i nastolatków<sup>33</sup>:

Dużo problemów jest z seksjtingiem, czyli przesyłanie zdjęć różnych, i to się wszystko toczy, i to wywołuje też agresję. (SANDRA)

Inna socjoterapeutka wskazała na zagrożenie seksualnego wykorzystania młodzieży przez osoby dorosłe podające się za nastolatków<sup>34</sup>:

---

<sup>33</sup> Ł. Wojtasik (2014), *Seksjting wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, vol. 13, nr 2; S. Bębas (2015), *Sexting – nowe zagrożenie wśród dzieci i młodzieży*. „Labor et Educatio”, nr 3.

<sup>34</sup> Zob. na ten temat: J. Carr (2005), *Internet a wykorzystywanie seksualne dzieci i pornografia dziecięca*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, vol. 5, nr 13, s. 1-17.

Pamiętam, że miałam kiedyś taką dziewczynę, która pisała z facetem w internecie, umawiała się z nim. On mówił, że ma lat osiemnaście. Ale miała ostoję w rodzicach i o tym spotkaniu powiedziała, że chce iść. No to ojciec z matką pojechali i gdyby nie oni, to by wywiózł ją ten facet, bo był on dobrze po czterdziestce. Też opowiadam dzieciakom o tej sytuacji, bo im się wydaje, że jak pisze, i tu ma znajomego, i tam ma znajomego, to pytam: „Skąd ty wiesz, kto tam siedzi? Zdjęcie wpuścić w internet każdy może”. Młodzież jest chyba za bardzo ufna w tym co robi i taka bez wyobraźni. (STANISŁAWA)

Jedna z respondentek zwróciła uwagę na problem nawiązywania relacji seksualnych przez internet oraz cyberseksu wśród młodzieży<sup>35</sup>:

Drugie to ogromne niebezpieczeństwo, gdy dzieciaki idą krok dalej i wchodzą w relacje damsko-męskie. Umawiają się przez internet, uprawiają tak zwany cyberseks, bądź też zaczynają taką znajomość damsko-męską po to, żeby – za przeproszeniem – skonsumować się bezpośrednio. Nie dalej jak wczoraj mamę przyjmowałam, gdzie jest zagrożone bezpieczeństwo fizyczne, psychiczne i tak dalej. Właśnie [jej dziecko] rozpoczęło inicjację seksualną poprzez znajomość w sieci. Dziewczynki nastoletnie, czternasto-, piętnastoletnie, poprzez właśnie tym możliwościom, potrafią się kontaktować, np. z mężczyzną w USA, i zanim się mama zorientowała, to minął miesiąc, jeszcze różnica czasu temu sprzyjała, bo kiedy tam było rano, to dziewczynka tutaj miała noc i mama myślała, że ona śpi, a ona była wprowadzana do świata erotyki w bardzo niesmaczny sposób, niebezpieczny, wulgarny, włącznie z tym, że wysyłali sobie filmy, łącznie z tym, że publikuje na portalach społecznościowych takie zdjęcia dwuznaczne, że ilość „lików” świadczy o tym, czy jestem akceptowana. (SELMA)

Dwoje socjoterapeutów uznało, że zachowaniem ryzykownym dla nastolatków jest wchodzenie w związki jedнопłciowe:

Jest szkoła sportowa mająca klasy od podstawówki do liceum i obserwujemy w grupach właśnie piłkarek nożnych coraz więcej związków jedнопłciowych. Dziewczyny idą w tym kierunku i nie wiemy, czy to jest kwestia stosowania odpowiedniej diety, czy ewentualnie jakieś sterydy, czy jest to moda, ale od kilku lat zwiększa nam się ilość dziewczyn określających się, że ich partnerem będą dziewczyny. [...] One się chwala tym, zmieniają swój wystrój zewnętrzny, obcinają włosy, żeby jak chłopcy wyglądać. Niektóre nawet prawie na лыso, więc jest to pełna demonstracja swoich uczuć. Jednocześnie jakby moda, nie ma tego w innych szkołach, jak właśnie tam, gdzie mamy do czynienia ze sportem, i zwłaszcza te dwa kierunki: piłka nożna i boks dziewcząt. (STEFAN)

---

<sup>35</sup> Zob. więcej: F. M. Saleh, A. Grudzinskas Jr., A. Judge (2014), *Adolescent Sexual Behavior in the Digital Age. Considerations for Clinicians, Legal Professionals and Educators*. New York: Oxford University Press.

Na pewno coraz częściej eksperymentują. [...] Po pierwsze, stosunki już wcześniej seksualne, ryzykowne, dlatego, że eksperymentują w taki sposób, że niekoniecznie są to związki heterogeniczne, tylko też homogeniczne wchodzą w grę. Eksperymentują, patrzą, jak to będzie, tym samym zwracają na siebie uwagę, są w centrum zainteresowania, więc coraz częściej jakby takie zachowania się pojawiają. [...] Raczej rzadko zmieniają partnerów, raczej jest to jedna relacja, która trwa ileś czasu, przynajmniej trzy miesiące, maksimum rok. Nie spotkałam się z krótszą albo dłuższą, i jest to w fazie eksperymentu. (SANDRA)

Troje socjoterapeutów podało przykłady prostytucji wśród swoich podopiecznych – zarówno chłopców, jak i dziewcząt, wyjaśniając, że motywem były głównie względy materialne<sup>36</sup>:

Miałam też styczność z takimi dziewczynami, które taki sponsoring sobie praktykowały. (SYLWIA)

Natomiast czy np. któryś z nich się prostytuował, mogę mieć pewne podejrzenia wobec jednego człowieka, który mógł tak mieć. (SYLWESTER)

No tak, bo pracuję też w gimnazjum, mam dyżur w gimnazjum. Tam ktoś mi przesłał informację, że jedna z dziewczuszek, którą konsultowałam i jest u nas na grupie, opowiada o takich rzeczach [jak prostytuowanie się]. Na ile to jest prawda, a na ile konfabulacja, to ja nie wiem. Natomiast ten chłopak, który pracował na myjce, czy on nie był wykorzystywany, to tego nie wiem, mógł być. (SYLWESTER)

Tutaj znowu mamy grupę takich dziewczyn, [...] są dziewczyny, gdzie raczej w domu się nie przelewa, czyli sytuacja materialna jest raczej niska. Na ogół jest to rodzina też niepełna i na ogół wtedy, kiedy dziewczyna mieszka z matką. To są po prostu galerianki, które gdzieś tam funkcjonują. Wiem, że były, i teraz podejrzewam, że też są. (SŁAWA)

Był jeden chłopiec z rodziny niepełnej i sędzę, że raczej też w kierunku materialnym poszedł. Bo to było też na zasadzie, że gdzieś tam spotykał się z jakimiś panami. (SŁAWA)

W wypowiedziach prowadzących grupy pojawiło się więcej przykładów zachowań seksualnych młodzieży, niż w przypadku nauczycielek i nauczycieli. Nie wystąpiły także – tak wyraźne u wychowawców – obawy dotyczące rozmawiania z młodzieżą o seksualności oraz niepewność co do tego, czy powinni poruszać ten temat, który być może powinien być zarezerwowany wyłącznie dla rodziców.

---

<sup>36</sup> Zob. więcej: I. Pospiszyl (2012), *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## 7.5. Inne zachowania ryzykowne młodzieży

Kilkoro wychowawczyń i wychowawców oraz socjoterapeutów i socjoterapeutek wyróżniło także inne zachowania ryzykowne podejmowane przez młodzież. Na początek podane zostaną opinie nauczycielek i nauczycieli, a w dalszej kolejności prowadzących grupy socjoterapeutyczne. W wypowiedzi jednej z wychowawczyń pojawiła się kwestia absencji szkolnej. Wagary w literaturze przedmiotu opisywane są jako jedna ze składowych porażek szkolnych, mogąca przyczynić się do wielu krótkoterminowych (np. podejmowanie zachowań ryzykownych: używanie alkoholu i narkotyków) i długoterminowych negatywnych konsekwencji w życiu (np. niższa jakość życia w przyszłości, bezrobocie, wejście na drogę przestępczą, osadzenie w zakładzie karnym)<sup>37</sup>. Kilka z wymienionych zagrożeń dotyczyło uczennic, o których mówiła respondentka:

Na pewno ryzykownym zachowaniem są wagary, bo zagrożeń dookoła jest wiele, i nawet jeśli uczeń czegoś złego tutaj nie zbroi, to zrobi to na zewnątrz. Mam taką dziewczynkę, która zaczęła wagarować, mama o tym wie, ona czeka na ośrodek, mama wyszła z tą inicjatywą, bo nie dawała rady. Faktycznie na zewnątrz znalazła takie towarzystwo, że bardzo mocno wpadła w narkotyki, w szkole nie. W szkole jest w bardzo fajnej klasie, klasa jest grzeczna, nie ma dzieciaków, które by wciągnęły ją w to, natomiast znalazła sobie kolegów na zewnątrz, właśnie przez wagary. [...] To nie jest tak, że pół klasy wagaruje, to są dwie, trzy osoby. W mojej klasie są dwie dziewczynki, które wagarują, jedna, o której wspominałam, a druga próbuje, ale mama mocno ją kontroluje, więc ją ściągamy jak się tylko da do szkoły. Jeżeli zaczną już wagarować, to są to długie wagary i często właśnie wtedy wpadają w złe towarzystwo. (WIOLETTA)

Okres adolescencji to czas eksperymentów na własnej tożsamości, które czasami dotyczą także eksperymentów z jedzeniem<sup>38</sup>. Mogą one stanowić ryzyko dla dalszego pozytywnego rozwoju młodzieży. Wejście w okres dojrzewania z poczuciem niezadowolenia ze swojego ciała, otyłością i nierozwiązanymi kryzysami z poprzednich okresów, staje się czynnikiem ryzyka w zakresie podejmowania zachowań interwencyjnych, np. w postaci restryk-

---

<sup>37</sup> P. W. Dowrick, L. T. Back, N. Crespo Mills (2015), *School Failure and School Success*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media, s. 395–414.

<sup>38</sup> J. Wojciechowska, B. Bąbka (2016), *Uwarunkowania restrykcyjnych zachowań jedzeniowych u dziewcząt w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



cyjnych diet<sup>39</sup>. Do eksperymentów tych dołączyć się może również chęć zmiany swojego ciała na bardziej dopasowane do norm kulturowych i grupowych. Osoby o niskiej samoocenie w zakresie własnego wyglądu, częściej i silniej będą wiązały się z grupami odwołującymi się do przekonania, że szczupłe ciało jest oznaką sukcesu, i będą negatywnie oceniały osoby niespełniające takiego kryterium<sup>40</sup>. W okresie dorastania wpływ na takie postawy mają zakłócenia relacyjne, szczególnie w rodzinie pochodzenia, powodujące deficyty w rozwoju<sup>41</sup>, prowadzące do poczucia osamotnienia i zagubienia w świecie własnych potrzeb i emocji. Stwarza to sytuację potencjalnego ryzyka, w której brak wsparcia może mieć destruktywne konsekwencje nie tylko w postaci ryzykownego zachowania jedzeniowego, ale także zaburzeń odżywiania<sup>42</sup>. Do problemów z tego obszaru zachowań ryzykownych odwołał się jeden z wychowawców i jedna z wychowawczyń:

Problem jeszcze, który teraz może nie, ale jeszcze z cztery lata temu z anoreksją. To bardziej oczywiście u dziewczyn był ten problem z wyglądem. Może nie anoreksja, ale restrykcyjne diety czy np. to, że na wychowaniu fizycznym nie chciały brać udziału, bo muszą się tam przebrać i muszą tam pokazać nogi i to na tej zasadzie. (WALDEMAR)

Myślę, że ryzykowne te różnego rodzaju diety. Nie wiem, na ile młodzież sobie zdaje sprawę – bo też tylko teoretycznie rozmawiamy na ten temat – nie wiem, na jakiej podbudowie odbywa się to, że dziecko wpada w anoreksję, czy to jest na zasadzie sprawdzania, bo chce ten idealny model prezentować, czyli chce mieć szczupłą sylwetkę i chce super wyglądać, czy to dzieje się dlatego, czy też po prostu jest dużo pracy, która zaczyna nam się wymykać i chcemy kontrolować i kontrolujemy wtedy ten obszar, czyli kontrolujemy działanie. Takie działania wśród młodzieży są podejmowane. Ja mówiłam o dwóch przypadkach anoreksji, które wiem, że one były stwierdzone, więc mogę się posłużyć tym terminem, ale takich osób, które wchodziły na tą ścieżkę jest troszkę więcej. [...] To dotyczy i chłopców i dziewcząt. (WALENTYNA)

Podejmowanie ryzyka stwarza możliwość utraty, może mieć szkodliwe konsekwencje, a w najbardziej skrajnym przypadku ostateczną konsekwencją

---

<sup>39</sup> J. Ogden (2011), *Psychologia odżywiania się*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 113.

<sup>40</sup> J. Wojciechowska, B. Bąbka (2016), *Uwarunkowania...*, dz. cyt.

<sup>41</sup> A. Troisi, P. Massaroni, M. Cuzzolaro (2005), *Early Separation Anxiety and Adult Attachment Style in Women with Eating Disorders*. „British Journal of Clinical Psychology”, vol. 44 (1), s. 89–97; M. Ty, A. Francis (2013), *Insecure Attachment and Disordered Eating in Women: The Mediating Processes of Social Comparison and Emotion Dysregulation*. *Eating Disorders*. „The Journal of Treatment & Prevention”, 21 (2), s. 154–174.

<sup>42</sup> J. Wycisk, B. Ziółkowska (2016), *Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia kobiet*, w: A. Matysiak-Błaszczak, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

podejmowania ryzyka jest śmierć (poszukiwanie ryzyka jest przyczyną wielu zgonów w okresie dojrzewania<sup>43</sup>), ale jednocześnie daje efekt, który może być postrzegany jako pozytywny<sup>44</sup>, np. przyływ adrenaliny<sup>45</sup>. Na takie przypadki zachowań ryzykownych zwróciła uwagę jedna z wychowawczyń:

Robią takie coś, np. w sali gimnastycznej mamy taką galerię, to jest ładnych parę metrów. W czasie przerwy na dole był materac i sobie skakali właśnie z tej galerii na ten materac, więc po prostu kalekami mogło zostać kilka osób od razu. Pomimo tego, że tam był materac podłożony, ale nie daj Boże któryś nie trafi albo się noga podwinie czy ręka i od razu już kaleka. (WALERIA)

Okaleczanie ciała jest formą bezpośredniej autodestruktywności, w której jednostka celowo narusza ciągłość tkanki własnego ciała bądź doprowadza do powstania innych obrażeń, przy czym jej działanie jest pozbawione intencji samobójczej, a ponadto nie jest kulturowo usankcjonowane i społecznie akceptowane<sup>46</sup>. „Celowe samouszkodzenia bez intencji samobójczej” (Non-Suicidal Self-Injury, NSSI) jest jedną z jednostek w klasyfikacji DSM-V. W genezie tego zaburzenia zwraca się uwagę na kilka obszarów<sup>47</sup>: zakłócenia w regulacji emocji, dezadaptacyjne procesy poznawcze<sup>48</sup>, nieprawidłowości w obrębie ja cielesnego<sup>49</sup>, deficyty funkcji samoopiekuńczej<sup>50</sup>. Jednocześnie niektórzy autorzy młodzieńcze samouszkodzenia opisują jako jedno z zachowań ryzykownych<sup>51</sup>. Wśród badanych jeden wychowawca i jedna wycho-

---

<sup>43</sup> L. A. Fingerhut, R. N. Anderson (2008), *The Three Leading Causes of Injury Mortality in the United States, 1999–2005*, [online] <<https://www.cdc.gov/nchs/data/hestat/injury99-05/injury99-05.htm>> [dostęp: 3.06.2017].

<sup>44</sup> R. Beyth-Marom, B. Fischhoff (1997), *Adolescents' Decisions about Risks: A Cognitive perspective*, w: J. Schulenberg, J. L. Maggs (red.), *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence*. New York: Cambridge University Press, s. 110–135.

<sup>45</sup> J. M. Sales, C. E. Irwin Jr. (2013), *A Biopsychosocial Perspective of Adolescent Health and Disease*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media, s. 13–30.

<sup>46</sup> Por. A. R. Favazza (1996), *Bodies under Siege*. Baltimore–London: The Johns Hopkins University Press.

<sup>47</sup> Zob. więcej: J. Wycisk, B. Ziółkowska (2016), *Zaburzenia odżywiania...*, dz. cyt.

<sup>48</sup> A. E. Arbuthnott, S. P. Lewis, H. Bailey (2015), *Rumination and Emotions in Non-Suicidal Self-Injury and Eating Disorder Behaviors: A Preliminary Test of the Emotional Cascade Model*. „Journal of Clinical Psychology”, vol. 71 (1), s. 62–71.

<sup>49</sup> J. J. Muehlenkamp, L. Claes, L. Havertape, P. L. Plener (2012), *International Prevalence of adolescent Non-Suicidal Self-Injury and Deliberate Self-Harm*. „Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”, 6 (10), s. 1–9.

<sup>50</sup> A. Suchańska (2006), *Czynniki ryzyka – specyfika samouszkodzeń czy autodestrukcji?* w: J. Wycisk (red.), *Samouszkodzenia. Istota, uwarunkowania, terapia*. Poznań: Wydawnictwo Bogucki.

<sup>51</sup> A. S. Baranowska (2016), *Zachowania ryzykowne młodzieży = Risky Behaviors of Teenagers*. „Journal of Education, Health and Sport”, 6 (6), s. 517–530.

wawczyni także przypadki autoagresji zaliczyli do zachowań ryzykownych okresu adolescencji:

Zdarzyło mi się jeszcze samookaleczanie, że dziewczyny się cięły jakąś zyletką tępą. To rodzice zgłosili ten problem, nawet jedna z dziewczyn była na badaniu w szpitalu psychiatrycznym pod tym względem. Ja rozmawiałem z nimi, ale nie dotarłem, jaka przyczyna była. Tutaj też były problemy w rodzinie, być może one z tego wynikały, ale nie byłem w stanie dociec. (WALDEMAR)

Miałyśmy sytuację, że dziewczyna się cięła, a to też przyczyna była w domu, okazało się, że ma duże problemy z mamą, a z pozoru wyglądało to wszystko idealnie. (WIOLETTA)

Jeśli chodzi o zachowania ryzykowne podejmowane w sieci, jeden z wychowawców zwrócił uwagę na problem zawierania potencjalnie niebezpiecznych znajomości przez adolescentów:

Z takich doświadczeń to są takie ryzykowne zachowania właśnie w internecie, zbyt takie szybkie nawiązywanie znajomości bez wiedzy czy świadomości, kto może być po drugiej stronie. (WŁADYSŁAW)

Także kilkoro socjoterapeutów i socjoterapeutek wyróżniło inne zachowania ryzykowne podejmowane przez uczestników grup. Jedna z socjoterapeutek zwróciła uwagę na niebezpieczeństwa, takie jak narkotyki lub nakłanianie do prostytucji, które młodzi ludzie mogą spotkać podczas wagarów:

Są uczniowie, którzy sobie nie radzą w szkole albo nie tak się zachowuje, jakby tego oczekiwał nauczyciel, to dziecko też wagaruje i wtedy niebezpieczne jest, z kim przebywa, i tego nie wiemy, a rodzic myśli, że odstawia do szkoły i jest w szkole. Miałam też takie przypadki, że np. jest tam u nas w śródmieściu taki parczek i w tym parczku są różne środki psychoaktywne, że zachęcają do seksu chłopców też mężczyźni. (SELENA)

Kolejny socjoterapeuta zwrócił uwagę na ucieczki z domu jako wiążące się z bardzo dużym ryzykiem, które podejmowało większość jego podopiecznych:

Ucieczki z domu też mogą być dosyć ryzykowne, bo jeżdżenie autostopem wydaje się banalne, ale dla tak młodych dziewczyn, które ubierają się wyzywająco, wyzywający makijaż i jeżdżenie autostopem sto, dwieście kilometrów, to wiąże się też z dużym ryzykiem. Uważam, że większość wychowanek podejmowało ucieczki z domu, dziewięćdziesiąt procent na pewno. Nie były to zawsze ucieczki na cały dzień, dwa, trzy, cztery, ale na noc zdarzało się nie wracać. Wiadomo, były

też takie, które trwały po dwa, trzy tygodnie i gdzieś tam dziewczyny młode były na jakichś imieninach nie wiadomo gdzie, w jakichś opuszczonych budynkach z jakimś podejrzanym towarzystwem. Uciekały z powodu sytuacji rodzinnej. To, że nie chce wracać do ośrodka, żeby jakoś tak uchronić się przed ośrodkiem. To było dla mnie zawsze niezrozumiałe, bo uważam, że było fajnie w ośrodku, było dobrze. One nie miały podstaw do tego, żeby czuć się źle. Miały zaspokojone wszystkie swoje potrzeby podstawowe i nie było żadnej przemocy, agresji. Co tydzień mogły jeździć do [domu], jak się dobrze sprawowały, no ale jednak gdzieś tam ciągnęło je do tego swojego towarzystwa, świata. (SEBASTIAN)

Troje prowadzących grupy odniosło się w swoich wypowiedziach do zachowań poszukujących ryzyka, takich jak: podejmowanie wyzwań polegających na braku snu, picie dużej liczby napoi energetycznych, skokach z wysokości czy skokach między dachami budynków. W wypowiedziach socjoterapeutów jako autorzy takich działań pojawiają się chłopcy:

Przypomniało mi się, że jest też coś, co wpisuje się w ten rozwój, to często challenge i wyzwania. Te wyzwania czasem naprawdę są, np. niespanie przez trzy dni i wypicie przez ten czas ileś red bulli. Wyzwania związane z ciałem i fizycznością, które też czasem mogą się skończyć jakimś uszkodzeniem czy krzywdą, [...] uszkodzeniem takim somatycznym. (SŁAWOMIR)

My mamy tutaj salę gimnastyczną i u góry jest taka antresola, taki balkon, gdzie kibice mogą stać i patrzeć. Jest wysoko, piętro takie. Niedawno chłopcy stwierdzili, że będzie fajnie skakać stamtąd. I kilku chłopców sobie skakało, a reszta nagrywała. Jak to zobaczyliśmy, jaka to jest wysokość, to myślałam, że umrę. (SŁAWA)

Rzadko się zdarza w tej chwili, chociaż kiedyś to było częstsze, była taka moda na bieganie po dachach – to jest bardzo ryzykowne. Znam jeden przypadek, który dość szybko, lotem błyskawicy, po Wrocławiu informacja się rozeszła, więc generalnie się skończyło. Kwestia jest taka, że skakali na jedenastym piętrze pomiędzy dwoma dachami. Jeden nie doskoczył. Tam był metr różnicy tylko, ale nie doskoczył. Połamał się ciężko i na wózku jeździ. Na szczęście od tamtej pory przestałem słyszeć, że ludzie tak robią. (SYLWESTER)

Kolejna wyróżniona przez czwórkę socjoterapeutów kategoria zachowań ryzykownych dotyczy działań skierowanych przeciwko sobie, takich jak samouszkodzenia, zaburzenia odżywiania oraz próby samobójcze. Zaburzenia żywienia oraz okaleczanie się często ze sobą współwystępują, będąc dla młodych ludzi drogą do realizacji ważnych potrzeb, bywają sposobem kontrolowania własnego życia lub strategią radzenia sobie z silnymi emocjami<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Zob. więcej: J. Wycisk, B. Ziółkowska (2009), *Młodość przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa: Difin.

Według prowadzących grupy to właśnie dziewczęta podejmują takie zachowania ryzykowne:

Wobec siebie to ja też zaburzenia odżywiania tak kojarzę, że to jest rodzaj autodestrukcji. Przypalają się, miałam takie dziewczynki, które się przypalały, tnę się w różnych miejscach, myślę, że to też czasem może być symboliczne. Miałam dziewczynę z cukrzycą, która sobie fundowała bardzo wysoki cukier, dowalała sobie insuliny tak, że prawie odpływała. Ja miałam takie poczucie, że to takie igranie ze swoim życiem. Jest też taka kategoria, która chce się zabić albo deklaratywnie nałyka się jakichś leków, czasem weźmie apapów jeden czy dwadzieścia i myśli, że to wystarczy. Natomiast w ich rozumieniu i w ich przeżyciu, one naprawdę chcą się zabić. To są te osoby, o których wcześniej mówiłam, które lądują w szpitalu już na oddziale i są diagnozy. (SYLWIA)

To, co najbardziej widzę, to taka autodestrukcja: cięcie się dziewczyn, i to na bardzo szeroką skalę. Nie wiem, czy nie co druga, a jak nie co druga, to naprawdę procent bardzo spory. (SYLWIA)

Pojawiają się też ryzykowne cięcia, czyli autoagresja. (SŁAWOMIR)

Z innych rzeczy sporadycznie są mody, że okaleczają się. U nas rzadziej, bardziej dziewczyny się okaleczają, robią sobie różne kreski czy coś, rysują się nożem. Też trudno odróżnić, bo ja widzę drapanie gdzieś tam, to może być równie dobrze kot, jak i cięcie. Jeżeli widzę samo drapanie, a nie widzę żadnego futra, to mogę podejrzewać, że ktoś się zadrapał, jeżeli widzę pełno futra, to w tym momencie: no tak, kot – czy wystawiam się i drażnię kota po to, by mnie podrapał specjalnie. Używając kota, zamiast żyłek. (SYLWESTER)

Prowadzący grupy odnieśli się do zachowań prowadzących do nałogów behawioralnych<sup>53</sup>. Do takich nałogów należy m.in. dysfunkcyjne korzystanie z internetu, zwane siecizależnością/netozależnością, czy też problemowe/niewłaściwe użytkowanie telefonu komórkowego, określane mianem fonozależności. Szczególnym rodzajem zagrożenia jest zjawisko socjomanii internetowej (*cyber-relationship addiction*) rozumianej jako uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych, a także zaburzone korzystanie z gier internetowych<sup>54</sup>. Cytowani socjoterapeuci i socjoterapeutki w pełni zdają sobie sprawę z tych zagrożeń:

---

<sup>53</sup> K. Ostaszewski, A. Pisarska (2016), *Profilaktyka nałogów behawioralnych*, w: B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

<sup>54</sup> P. Izdebski, M. Kotyśko (2016), *Problemowe korzystanie z nowych mediów*, w: B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

No tam też, to już nie substancje, ale komórka, nie wytrzymują bez spojrzenia co chwilę, niektórzy co chwilę muszą sprawdzać, i to głównie ten Facebook, że wchodzi na te portale społecznościowe i trudno im bez tego. Czasami chowają sobie te komórki jeden drugiemu gdzieś tam, żeby nie sprawdzali. [...] No i ten komputer, i gry komputerowe, bo to z tej drugiej grupy nie, że niektórzy to wiem, że bardzo dużo czasu spędzają. (SAMANTA)

Socjoterapeuta zwrócił uwagę na to, że terapia uzależnień behawioralnych dopiero się rozwija:

Wszelkiego rodzaju uzależnienia, ja bym do tego dorzucił te uzależnienie od internetu. Bardzo się to przejawia później jako typowe uzależnienie od wszelkich używek. Dzieciaki po prostu płyną i wyłączają wszelką swoją aktywność, i nawet czy higiena osobista, czy jakieś podstawowe kwestie za dbania odchodzą na trzeci plan, bo jest komputer i gry. Myślę, że nie zaczęliśmy się w tym jeszcze specjalizować, że ten temat dopiero się pojawia. (SŁAWOMIR)

Kolejne dwie socjoterapeutki także odniosły się do problemowego korzystania z gier internetowych:

Są takie gry społeczne, chłopcy z kolei w to wsiąkają. Stwarzają taką iluzję przynależenia do jakiejś grupy. (SELMA)

Sądzę, że uzależnienie od internetu występuje często, i bez współpracy rodziców i terapeuty, dziecka nie wyciągniemy. Gros tych młodych ludzi przynajmniej do tego, i że noc, pół nocy spędza na grach komputerowych. Potem przychodzą do szkoły niewyspani, śpią na lekcjach. Zresztą po wyglądzie widać, sporo takich przypadków jest. (STANISŁAWA)

Inna socjoterapeutka zwróciła uwagę na zachowania młodzieży mogące świadczyć o socjomanii internetowej:

Mają kłopot z wirtualnym światem. Jest to jakby w tej chwili centrum ich dowodzenia. [...] Zamiast usiąść albo pójść na spacer i pogadać, to oni siadają do któregoś z komunikatorów. Mają ich kilka w telefonach. To jest dla mnie fenomenalne. Mówię do nich: „po co wam cztery komunikatory?” „A pani nie ma?”. Są tacy mega zdziwieni. (SONIA)

Ta sama respondentka prowadząca grupy mówiła o własnych doświadczeniach z młodzieżą podejmującą problemowe użytkowanie telefonu komórkowego, bez którego nie mogą być się nawet podczas zajęć socjoterapeutycznych:

Jeśli mówiłybyśmy o pewnych zagrożeniach, to myślę, że w dużej mierze są oni uzależnieni od telefonów. Jak jest jakiś warsztat, ja mówię: „telefony lądują na blacie, wszystkie”, to po pewnym czasie na początku się zdarza: „ale ja muszę sprawdzić”, mówię: „Ale co musisz sprawdzić? Zadzwoń to odbierzesz”. „Ale na fejsie, WhatsAppie muszę coś sprawdzić”. „Ale dlaczego musisz to zrobić? Siadzimy, rozmawiamy, jest dobrze”. Tak że mieli takie napięcie dość mocne z powodu braku narzędzia ich własnego, czyli telefonu. Było to bardzo odczuwalne, nim się nauczyli: „no dobra, dam radę godzinę bez tego telefonu”, bo umowę zawarłam taką, że owszem, telefony zostają włączone, ale leżą w jednym miejscu. Są to zajęcia czasami przed, czasami po lekcjach, i jakby rozumiem, że też rodzice muszą się skomunikować, ale jakby leżąc tam na ich widoku, też nie powodują co chwilę przeglądania stron, co się ciekawego zadziało w wirtualnym świecie. (SONIA)

Jedna z socjoterapeutek uznała, że ryzykowne jest zawieranie i utrzymywanie znajomości *online*, gdyż nie są to jej zdaniem prawdziwe, realne relacje międzyludzkie:

Ryzykowne jest nawiązywanie znajomości internetowych albo utrzymywanie relacji na portalach społecznościowych w przekonaniu, że to są prawdziwe relacje, i one jakby zastępują albo nie dopuszczają prawdziwej relacji, jakby ona nie istnieje, nie dzieje się. Dzieciaki są święcie przekonani, że ta koleżanka z Facebooka jest najlepsza i najprawdziwsza przyjaciółka na świecie. (SELMA)

W wypowiedziach respondentek i respondentów pojawiły się różne dodatkowe kategorie zachowań ryzykownych. Należą do nich: wagary, restrykcyjne zachowania żywieniowe, podejmowanie ryzyka, samouszkodzenia, zawieranie znajomości w internecie. Prowadzący grupy dodali jeszcze ucieczki z domu, zachowania prowadzące do nałogów behawioralnych – głównie uzależnienia od telefonów komórkowych i internetu oraz próby samobójcze.

## **7.6. Indywidualne oraz społeczne (skierowane do rówieśników i do dorosłych) funkcje zachowań ryzykownych**

Nauczyciele i nauczycielki pytani byli, jak rozumieją zachowania ryzykowne młodzieży w kontekście funkcji, jakie te zachowania mogą spełniać. Niektórzy nauczyciele podawali ogólne znaczenie podejmowanych działań, a inni odnosili się do jakiejś specyficznej grupy zachowań. W zebranych wypowiedziach można wyróżnić zachowania, które spełniają ważne funkcje dla samych podejmujących je adolescentów (np. kształtowanie własnej tożsamości,

zaspokojenie ciekawości, radzenie sobie z emocjami); skierowane są do grupy rówieśniczej (np. zdobycie wysokiej pozycji w grupie, akceptacja przez rówieśników) oraz do osób dorosłych (np. zdobycie uwagi, zaspokojenie potrzeby bliskości z dorosłym). W takiej właśnie kolejności zostaną omówione wyróżnione przez respondentów i respondentki funkcje zachowań ryzykownych.

Pierwsza grupa funkcji spełnia cele indywidualne. Jeden z wychowawców uznał, że podstawową funkcją zachowań ryzykownych jest budowanie własnej tożsamości młodzieży:

Jest to jakaś chęć zmanifestowania siebie, swoich przekonań, myśli. Też powiem szczerze, [...] pewne takie nastroje społeczne czy polityczne, to nawet wśród młodych się radykalizują, jak mówimy o uchodźcach i tak dalej. Potrafią mieć bardzo kategoriyczne takie zdanie na ten temat. Też jestem trochę jako wychowawca przerażony. Z jednej strony są osoby, które są bardzo tolerancyjne i do mniejszości różnych podchodzą i do orientacji seksualnej. Z drugiej strony takie bardzo nastawienie, takie tradycyjnie konserwatywne, nawet wykluczające jakąś tolerancję. Dlatego chęć takiego manifestowania siebie: „ja jestem jakiś określony, mam swoje poglądy, mam swoje zdanie, słucham takiej muzyki, to też mam pogląd dotyczący uchodźców”, także takie budowanie swojej tożsamości. [...] Po co to robią? Chcą być jacyś, budują swoją tożsamość czasami w sposób bardzo impulsywny, jednak prosty, ale jednak jest to próba już bycia. (WŁADYSŁAW)

Jedna z wychowawczyń zaznaczyła, że wiele zachowań ryzykownych ma na celu manifestację własnej dojrzałości oraz własnych możliwości podejmowania decyzji:

Im się wydaje, że już są w takim wieku, że mogą, że są na tyle dojrzały, że wiedzą, o co chodzi i mogą próbować. (WERA)

Oni tu potrzebują też takiego poszanowania ich zdania, [...] że to jest ich wybór, ich zdanie, żeby to podkreślić. Nawet jak to dla nich jest negatywne, to oni i tak poniosą za to odpowiedzialność, żeby zaimponować osobie, na której im zależy. (WERA)

Kolejny nauczyciel stwierdził, że agresja w przestrzeni internetowej ma na celu zaznaczenie własnych granic, własnego indywidualizmu, siły „ja”:

Jeżeli chodzi o agresję w sieci, to jest walka: „Ja jestem ładniejsza, on ma się mną interesować. To twój problem, że się mną interesuje”. Mocno walczą dzieciaczki o własne „ja”. [...] Większy jest teraz indywidualizm. „Jesteśmy przyjaciółkami, ale jak nadepniesz mi na odcisk, to już przestaniemy być”. [...] żeby przodować jestem najlepsza, żeby być na świeczniku. (WITOLD)



Następna wychowawczynie uznała, że zachowania agresywne w sieci mogą mieć na celu udowodnienie sobie, że jestem w stanie kogoś wystraszyć, potraktować wulgarnie – mają więc za zadanie ustalić granice, do jakich młody człowiek sam jest w stanie się posunąć:

Myślę, że no może trudno mi wyobrazić, że czują się lepiej, jak komuś pojadą – jak to oni mówią – na tych forach. No, ale może czują się lepiej wtedy. Na pewno też chcą pokazać, że mogą coś takiego zrobić, że są w stanie. (WERONIKA)

Część nauczycieli i nauczycielek podkreślała, że podejmowane zachowania ryzykowne (szczególnie w sferze seksualnej) mają zaspokoić ciekawość młodych ludzi:

Dla spróbowania wszystkiego, co można. (WALENTYNA)

Ciekawość. (WIESŁAWA)

Seksualne, bardzo często ciekawość. (WIOLETTA)

Myślę, że to jest na takiej zasadzie, nie wolno tego robić, ale dlaczego, to już nikt nie wytłumaczy, to będzie na religii i rodzic powie, wychowawca, nauczyciel, wszyscy powiedzą, że nie wolno, dlaczego, to nie powiedzą. Oni niestety z tego [pornografii] też czerpią wiedzę i widzą obraz seksu zupełnie wynaturzony, jakiś taki nierealistyczny. Chcą zobaczyć, chcą spróbować, oni tu tak robią, to my też, bo może będzie fajne. (WALDEMAR)

Dwoje nauczycieli zwróciło uwagę na problemy z kontrolą własnego zachowania i podejmowanie impulsywnych, nieprzemyślanych decyzji przez młodych. Prezentowane w cytowanych opiniach przekonania wpisują się w ustalenia z zakresu psychoneurologii rozwojowej i jej związku z podejmowaniem ryzyka w okresie dorastania<sup>55</sup>. Mózg człowieka rozwija się do wieku dojrzałego. System sterowania funkcji poznawczych (*cognitive-control system*) w mózgu, który reguluje kontrolę impulsów, jest systemem dojrzewającym powoli, co sprawia, że dorastanie jest czasem wzmożonej podatności na podejmowanie zachowań ryzykownych<sup>56</sup>. Zdaniem L. Steinberga podejmowanie ryzyka przez młodzież wynika zarówno z logicznego rozumowania, jak i zdolności psychospołecznych. Zdolności rozumowania logicznego są w większości w pełni rozwinięte od 15 roku życia. Jednak zdolności psychospołeczne, takie jak kontrola impulsów, regulacja emocji, umiejętność opóźnienia gratyfikacji i odporność na wpływ rówieśników, które ułatwiają

<sup>55</sup> J. M. Sales, C. E. Irwin Jr. (2013), *A Biopsychosocial Perspective...*, dz. cyt., s. 13–30.

<sup>56</sup> L. Steinberg (2004), *Risk-taking in Adolescence: What Changes, and Why?* „Annals of the New York Academy of Sciences”, 1021, s. 51–58.

podejmowanie decyzji i umiarkowane podejmowanie ryzyka, są kontrolowane przez system sterowania funkcji poznawczych w mózgu (*cognitive-control system*), który nie jest jeszcze w pełni dojrzały<sup>57</sup>.

Powiem tak: czasami jest to po prostu impuls. Taka nieprzemyślana reakcja, czy jakaś kontrreakcja na jakieś wpisy i tym podobne. Bez takiego zastanowienia się głębszego, jakie to może szkody wyrządzić tej osobie, po prostu tak działają młodzi ludzie w tym wieku, tak impulsowanie bez zastanowienia. (WŁADYSŁAW)

Sytuacja dana, dany moment, impreza, pod wpływem chwili, bo coś ich zaciekało, a za chwilę żalowali. (WIESŁAWA)

Seksualne są z innej bajki. To jest chwila, emocje mogą być i nieświadomość tego, że coś może się zdarzyć. (WIESŁAWA)

Czasami z braku rozwagi chwilowej – jest taka atmosfera i już nie pomyślę. (WALENTYNA)

Wśród funkcji zachowań ryzykownych część respondentek i respondentów podawało regulację emocji. Zdaniem badanych czasami takie sposoby radzenia sobie wynikają z braku innych możliwości, ze względu na nieumiejętność werbalizacji uczuć, a czasami są wyrazem deficytów powstałych w wyniku trudnych doświadczeń, np. przemocy w domu rodzinnym, braku doświadczania miłości:

Hejt w internecie to jest nic innego jak to, co kiedyś było w realu, takie „a ty głupia, a ty taka” i tym podobne. To jest to samo, takie jakby to są kompleksy, często z domu to się bierze, ta agresja w ogóle to się bierze z takiego niewyladowanego jakby, nie mają gdzie ująć te emocje, on nie ma komu o tym zakomunikować, komu powiedzieć, to się jednak kumuluje w tym dziecku, a on nie wie, jak sobie poradzić z tymi emocjami. [...] To wynika z tego, że oni nie potrafią sobie radzić z tymi emocjami, bo są tak niedojrzali. (WIESŁAWA)

Drugi przypadek jest taki, że to się wiąże z tą patologią domową. Jeżeli on jest gnębiony przez swojego rodzica i wyzywany np. od osła, to on musi dać ujść tym emocjom, więc idzie i najsłabszego hejtuje. Jest tak nauczony, że rodzic go hejtuje, on nie ma nic do powiedzenia, więc on słabszego. (WIESŁAWA)

W przypadku autoagresji właśnie problemy z radzeniem sobie z emocjami oraz podejmowanie zachowań mających obniżyć napięcie i odseparować od trudnych uczuć, są zdaniem cytowanych poniżej wychowawczyń celem

---

<sup>57</sup> Tamże; L. Steinberg (2007), *Risk Taking in Adolescence: New Perspectives from brain and Behavioral Science*. „Current Directions in Psychological Science”, 16, s. 55–59.

podejmowanych działań samookaleczających. Zakłócenia w regulacji emocji są według literatury przedmiotu dotyczącej samouszkodzeń jedną z przyczyn takich zachowań. Ich genezę przypisuje się m.in. problemom rodzinnym, np. nieprawidłowej strukturze i relacjom wewnątrzrodzinnym (silnej dominacji opiekuna, przemocy fizycznej lub emocjonalnej wobec dziecka). Kształt i dynamika relacji rodzinnych (zwłaszcza relacji między rodzicem a dzieckiem) odgrywają rolę w powstawaniu osobowości człowieka, w tym w wykształceniu przez niego zdolności regulowania własnych potrzeb i stanów emocjonalnych<sup>58</sup>.

Nie chcą czuć tego, że są niekochani, nieakceptowani, że są durniami i chcą odbiec od tych uczuć. Tak jak z tym cięciem się przez niektóre osoby. Widzę też samookaleczenia u nas, odbieganie od istoty problemu tak naprawdę, przekierowanie bólu na coś innego. Przynajmniej tamtego nie czują. (WISŁAWA)

Ta dziewczyna, która miała te problemy z autoagresją, że się cięła tutaj, to ona się nie chwaliła, chodziła gdzieś w długich rękawach i na wychowaniu fizycznym nie chciała ćwiczyć, więc dochodziliśmy do tego. Nie było po to, żeby komuś coś pokazać, tylko odwrotnie. [...] Mama ciągle przychodząca do szkoły, ciągle się pytająca i tak dalej. A jak co do czego, to ta mama była bardzo osaczająca i ta dziewczyna rzeczywiście nie wytrzymała dłużej. Teraz jest dorosła, kończy liceum, wyprowadziła się z domu, oderwała się od tego, ale otarła się już o szpital. (WIOLETTA)

Pojawiły się też wypowiedzi, zgodnie z którymi ryzykowne zachowania młodzieży mogą spełniać funkcję zaspokajania potrzeb, których nie udało się młodemu zaspokoić w relacjach z rodzicami. Jedna z wychowawczyń uznała, że ryzykowne zachowania seksualne wynikają z niezaspokojonych potrzeb miłości i przynależności w domu rodzinnym i mają na celu radzenie sobie z tymi deficytami w sferze uczuć:

Brak miłości rodziców, to jest taki substytut. Myślą, że ktoś w końcu będzie je kochał. To są dziewczyny, których matki nie interesują się nimi, albo jest dziewczynka, której matka zmarła, jest tylko ojciec. Ojciec ma konkubinę, owszem, jest ważna, ale to jest dziewczynka, która niejednokrotnie słyszała, jaka jej matka była, wskazywanie negatywnych rzeczy. (WISŁAWA)

Inny wychowawca uznał, że takie zachowania mają na celu zyskanie samoakceptacji i zaspokojenie potrzeby bliskości:

Może być też taki brak akceptacji czy samoakceptacji, że potrzeba bycia z kimś bliżej, może bardziej u dziewczyn, ale niekoniecznie, może i chłopacy też. (WALDEMAR)

---

<sup>58</sup> J. Wycisk, B. Ziółkowska (2016), *Zaburzenia odżywiania...*, dz. cyt., s. 286–289.

Druga grupa wypowiedzi odnosi się do funkcji zachowań ryzykownych mających na celu kształtowanie relacji rówieśniczych. W zebranych wywiadach dominowały wypowiedzi podkreślające kwestię budowania swojej pozycji w grupie. Cytowani wychowawcy podkreślali, że zachowania ryzykowne adresowane są do rówieśników i mają na celu odnalezienie swojego miejsca wśród innych młodych ludzi, zaimponowanie im, uzyskanie akceptacji, poprawę własnej reputacji, uzyskanie wysokiego statusu. Pierwsza z grup wypowiedzi dotyczy ogólnie zachowań ryzykownych bez podziału na poszczególne rodzaje:

Chcę być akceptowany i wydaje mi się, że jak zrobię to, co inni mówią, zawsze jest w grupie osoba silniejsza, która dominuje dane środowisko czy małą grupę. [...] Podporządkowują się, chcą się przypodobać. (WIKTORIA)

Jedni robią to po to, żeby się popisać przed tymi wyżej postawionymi w rankingu szkolnym, bardzo często jest to wynieś, przynieś i pozamiataj, a ta druga grupa jest tych szefów, robią po to, żeby czymś zaimponować: ja tu rządzę, jestem ważny. (WIOLETTA)

Z drugiej strony na pewno presja grupy tu działa: „jeżeli jestem w jakiejś grupie, to warto”. (WERA)

Z ciekawości, dla zaimponowania innym, dlatego żeby znaleźć się w grupie określonej: „Wy to robicie, to ja też to robię!”. (WALENTYNA)

Są ciekawi, chcą zaistnieć, chcą się pochwalić: „ja to już robiłem”, „jestem fajniejszy od ciebie”. Zdecydowanie jest rodzaj jakiegoś orderu, medalu i nie dla wszystkich, ale jednak jest na to spore przyzwolenie, tolerancja. To, że ja słyszę jakieś komentarze, np. w uśmiechach właściwie, że w weekend ktoś tam sobie pozwolił i domyślam się, że gdzieś tam był. Ale była impreza! To wszyscy mówią o tym z uśmiechem. To nie jest tak, że źle się zachował i przebrał miarę. (WANDA)

Także w przypadku ryzykownych zachowań seksualnych niektórzy respondenci podkreślali znaczenie zdobywania pozycji wśród rówieśników:

[W przypadku zachowań seksualnych] chęć dorównania koleżankom albo na zasadzie: „Jak ja to zrobię, to będę fajniejszy. Chłopak mnie nie rzuci. Koleżanki będą mnie lubiły”, więc to bardzo często są to osoby wycofane. (WIOLETTA)

Wychodzi niskie poczucie własnej wartości, jeżeli chodzi o zdjęcia: poczuje się ładna, jak ty powiesz, że jestem seksowna. Coś w tym stylu, i poczuje się dowartościowana i sama we własnym wnętrzu, ale też na tle koleżanek: „Zobaczcie, ja też jestem wartościowa, nie tylko wy, gwiazdy, ale mną także się interesują. Mnie chcę oglądać nago”. (WITOLD)

Bo ja mam jakiegoś wielbiciela czy mam wielbicielek, to jest gwiazda. To znaczy, że się spełniam, że mogę sprostać tym wymaganiom i towarzysko, i mam nadzieję, że fizycznie w jakiś tam sposób. Czy noszę bardzo duży dekolt, czy noszę bardzo krótką spodniczkę, czy mam mięśnie. Bo oczywiście chłopcy ćwiczą na siłowni i starają się wyglądać. (WANDA)

W obszarze zachowań polegających na stosowaniu substancji psychoaktywnych zdaniem badanych zasadnicze znaczenie mają akceptacja przez grupę rówieśniczą i poczucie przynależności do niej:

Natomiast jeżeli chodzi o używki, papierosy czy alkohol, to z jednej strony to jest próba na zasadzie: chciałbym spróbować, z drugiej strony to jest pewnie pokazanie, że jestem taki „cool”. Jestem w jakiejś grupie, jak ta grupa pali, to ja też będę palić, jeżeli gdzieś tam się umawiamy na wspólne picie, to ja też wypiję. Może tak być, bo tu nie mamy wglądu w te ich grupy na Facebooku, ale może oni się tym szczyć, chwałą, opisując czy w stu procentach prawdziwie czy nie, jakąś tam imprezę czy jakieś spotkanie. Zdarzyło mi się widzieć zdjęcie pozowane co prawda, uczennicy z papierosem. Jest to też może pokazanie swojej osoby, swoich „mocnych stron”, dla nich w tym momencie to skoro byłam na imprezie i wypilałam, to jest powód do dumy. (WALDEMAR)

Oni to robią po to, żeby się dobrze bawić, żeby zaimponować koleżdze, koleżance: „No, co, nie wypijesz, nie weźmiesz? Cienias jesteś! Jak chcesz być z nami, no to weź, to wypij!” Presja grupy po prostu. Dorośli też tak mają: nie wypijesz, ze mną się nie napijesz? I tutaj u nich wydaje mi się, że też podobnie, ale u nich to jeszcze bardziej właśnie jest ta presja grupy – ma większe znaczenie. Wtedy powiedzą, że jestem fajny, a jestem taki gościu, bo wypilem. Nieważne, że tam później przygasał czy jeszcze coś innego, ale zaimponował, urósł w oczach. (WALERIA)

Papierosy bardziej tak dla szpanu też. Jak palą, to się często śmiejemy, czy się nie brzydzą, bo jednego w kółku i idzie od jednej osoby do drugiej. (WALERIA)

Myślę, że na pewno duże znaczenie ma to, że nie chcą jakby, żeby grupa ich ostrzegęła jako przysłowiową sierotę. Chcą być akceptowani, i w ten sposób jakby tworzą jakąś przynależność do osób, które próbują elektronicznego papierosa, i są w jakimś kółku. Oni muszą mieć takie swoje kółka – potocznie tak mówiąc – takiej adoracji wzajemnej: my tu wszyscy spróbowaliśmy elektronicznego papierosa i trzymamy ze sobą sztafę. Na tej zasadzie, żeby czuć się akceptowanymi, żeby czuć, że jest się w jakiejś grupie, która coś tam robiła. (WERONIKA)

Także w obszarze zachowań agresywnych znaczenie ma podkreślenie swojej pozycji w stosunku do rówieśników:

W momencie, kiedy chcą zaakcentować swoją siłę względem innego ucznia, ta agresja słowna jak najbardziej będzie słyszalna czy dostrzegalna, to myślę, że wulgaryzmy temu by służyły. (WALDEMAR)

Poza zachowaniami kierowanymi do rówieśników i do samych siebie, zdaniem wychowawczyń i wychowawców, zachowania ryzykowne podejmowane są przez młodzież po to, aby zwrócić uwagę dorosłych: podkreślić swoją dorosłość, albo żeby zaspokoić potrzeby bliskości i uwagi:

Mówią o sobie do siebie takimi półsłówkami, ale tak żebym i ja słyszała, że tacy dorośli. (WANDA)

Może to jest też sposób jakiegoś zwrócenia na siebie uwagi. Bo ja zwykle robię tak, że proszę na taką rozmowę na dwa słowa po lekcji i próbuję się dowiedzieć jakichś szczegółów. [...] W każdym razie myślę, że to są takie dzieci – ja zawsze tak mówię – takie dzieci, których nikt nie głaszcze, nikt nie kocha: „Patrzcie wszyscy na mnie!”, „Ja zrobię cokolwiek, ale niech się ktoś mną zainteresuje”, więc to też tak trochę działa, że jak ja coś takiego powiem, to ktoś zwróci na mnie uwagę: „aha, palił, to fajnie”. Potem będę musiał zostać w klasie i będę musiał o tym pogadać i ona będzie tylko na mnie patrzeć, będę miał jej tylko wyłączną uwagę. Trochę na tej zasadzie też. (WANDA)

Żeby zwrócić uwagę rodziców, w ogóle dorosłych, najbardziej. (WERA)

Zwrócenie też uwagi dorosłego, żeby dorosły zwrócił uwagę na to dziecko. (WIESŁAWA)

Także socjoterapeutki i socjoterapeuci wskazywali na różne funkcje zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodzież. Podobnie jak nauczyciele i nauczycielki czasami odnosili się do takich zachowań w ogóle, a czasami podawali funkcje jakiejś specyficznej, wyróżnionej przez siebie grupy zachowań. W wypowiedziach prowadzących grupy (podobnie jak w wypowiedziach wychowawczyń i wychowawców) pojawiły się zachowania ryzykowne podejmowane ze względu na funkcje, jakie pełnią dla jednostki, kierowane do grupy rówieśniczej oraz do dorosłych. W takiej kolejności zostaną one omówione.

Pierwsza grupa funkcji spełnia cele indywidualne. Część wypowiedzi odnosiła się do kształtowania tożsamości i zaznaczania własnej dorosłości. Zdaniem pierwszej z cytowanych socjoterapeutek adolescencji, podejmując zachowania ryzykowne, odwracają się od systemu wartości rodziców, uniezależniają się od nich i podejmują samodzielnie decyzje, dzięki czemu mogą dorość:

Dzieciaki odwracają się od systemu wartości przekazywanych przez rodziców i muszą zrobić coś po swojemu i taką to pełni funkcję, że muszą spróbować na własną rękę. Ponieść pierwsze sukcesy i pierwsze porażki, i wiadomo, że kuszące jest to, czego rodzice nie pozwalają. To jest najbardziej atrakcyjne, to daje poczucie wolności, każdy chce być wolny. To pełni ważną funkcję, bo gdybyśmy się nie odwrócili, to byśmy nigdy nie wydorosleli. (SELMA)

Kolejna socjoterapeutka uważa, że zachowania ryzykowne mają manifestować dorosłość:

Zbyt szybkie poczucie się osobą dorosłą i dojrzałą. (STANISŁAWA)

Inny socjoterapeuta uznał, że poprzez zachowania ryzykowne młodzi ludzie próbują wyjść spod opieki rodzicielskiej, jeśli jest ona zbyt silna. Ponadto większość takich zachowań ma na celu rozwojową eksplorację i poznawanie świata na własną rękę:

Opieka rodzicielska jest coraz krótsza albo jest bardzo mocno wyśrubowana, więc też trzeba znaleźć sposób, jak się wyrwać spod tej opieki, więc taka imprezka jest super atrakcją. Natomiast tam, gdzie dzieci mają dodatkowe zajęcia, gdzie są pod opieką rodziców, to jest w miarę tak samo, jak przed laty – nie ma niepotrzebnych ekscesów, za wyjątkiem takich normalnych zachowań, że trzeba coś sprawdzić, dotknąć, zrobić coś głupiego, ale nie jest to żadna patologia, a tylko dojrzewanie i sprawdzanie. (STEFAN)

Część prowadzących grupy uznała, że istotna motywacja do podejmowania zachowań ryzykownych wynika z chęci zaspokojenia ciekawości:

Na pewno pierwsze to będzie ciekawość i zaspokojenie jej. [...] Myślę, że zakazany owoc, jak są zakazy, to sobie przypomnijmy, jak nam mówiono: „tego nie rób, bo...”. To gdzieś tam ciągnie, żeby jednak spróbować. (STANISŁAWA)

Raz to ciekawość, żeby zobaczyć, bo wszyscy już palili, to jest najczęstsza przyczyna. (SONIA)

Kolejna socjoterapeutka zaznaczyła, że zachowania ryzykowne podejmowane są ze względu na chęć poznania czegoś, o czym mało wiemy, a dorośli nie zaspokoiли tej potrzeby, np. poprzez przekazywanie rzetelnej wiedzy. W związku z tym młodzież próbuje zdobyć informacje na własną rękę:

Myślę, że gdzieś tam na dnie leżą inne czynniki, no bo ta ciekawość tutaj w mojej perspektywie będzie takim głównym atrybutem. Ta ciekawość jednak z czegoś wynika albo kiedyś ktoś nie zaspokoił jakiejś potrzeby wiedzy

na dany temat, albo jakoś mocno kontrolował, albo jak to często rodzice mówią: „jemu nie jest potrzebna ta wiedza, bo jest jeszcze za mały”, więc tutaj bardzo ta wiedza i umiejętność przekazania tej wiedzy temu nastolatkowi też była takim czynnikiem chroniącym niektóre sytuacje, ale w tej perspektywie, że nie straszymy, nie zastraszamy, tylko pokazujemy, co to może przynieść, i jakby na zasadzie, co mi się jako nastolatkowi bardziej opłaca, co mi bardziej przynosi większą satysfakcję i więcej pozytywów w tym funkcjonowaniu. (SANDRA)

Kolejny socjoterapeuta uznał, że do podejmowania zachowań ryzykownych prowadzi młodzież brak stymulacji poznawczej. Zdaniem cytowanego terapeuty brak oferty społecznej skierowanej do młodzieży powoduje, że musi ona podejmować działania na własną rękę, co może prowadzić do zachowań ryzykownych:

Potrzeba przeżyć. Proszę się cofnąć kilkadziesiąt lat wcześniej, jaka była oferta tak zwanych zajęć pozalekcyjnych dla młodzieży. W szkołach byli tak zwani kierownicy zajęć pozalekcyjnych. Były chóry, były zajęcia sportowe, były zajęcia techniczne, różne. W tej chwili liczba tych zajęć drastycznie jest obniżona. Nie idą na zajęcia typu rozwoju jakichś umiejętności, tylko na tak zwane „zaliczanki”. Tu mamy spotkanie, w czasie tych dwóch godzin zaliczysz to, co ci wisi między dwa a jeden, i wtedy będzie w porządku. Organizacje młodzieżowe były dotowane, nie chodzi mi o działania polityczne, tylko o samą działalność wychowawczą, czyli byli również pracownicy opłacani za prowadzenie tych zajęć. [...] Kiedyś były modelarnie, teraz jest to szczątkowa działalność. Pozostaje w zasadzie sport, pozostają w zasadzie działania pod egidą księży, no ale jest ich za mało w stosunku do potrzeb. Jeżeli czegoś brakuje, to trzeba znaleźć substytut i to, o czym mówiliśmy wcześniej, to jest ten substytut. Pałac młodzieży, czyli miejsce, gdzie ewentualnie dzieci mają dostęp do różnych działań pozaszkolnych, jest ilościowo ograniczony. Do pracowni, założmy garncarskiej, dwadzieścia osób, do modelarskiej – dwadzieścia osób, a miasto liczy trzysta tysięcy. Oferta jest za mała, a dzieci nie mają do tych wszystkich zajęć dostępu, więc szukają same, co ewentualnie można robić. (STEFAN)

Także inna socjoterapeutka stwierdziła, że zachowania ryzykowne mają funkcję zagospodarowania czasu wolnego, lecz w sposób niekonstruktywny:

Nieumiejętność zagospodarowania czasu wolnego. (STANISŁAWA)

Część socjoterapeutek i socjoterapeutów uznała, że niektóre zachowania ryzykowne – szczególnie samouszkodzenia – mają na celu regulację emocji:

No to takie też rozładowujące napięcia. (SAMANTA)



Staram się rozumieć to jako taki mechanizm służący do radzenia sobie z emocjami w tym sensie, że każda używka czy nawet to cięcie, rozumiem jako taki sposób radzenia sobie z impulsami, z napięciami i ich rozładowania. Takiego też prostego mechanizmu, nie może to się odbyć w relacji, w kontakcie, tylko musi się to wyrazić przez taką autoagresywność czy cielesność. (SŁAWOMIR)

To nie są próby samobójcze, tylko taka regulacja napięciami, radzenia sobie z napięciem, niemożność poradzenia sobie z napięciem. One różnie to tłumaczą, natomiast z mojej obserwacji to łączyłabym to z taką gratyfikacją, że dzieci muszą tu i teraz, jak doświadcza frustracji, to nie potrafi sobie z nią poradzić i tak sobie radzi. (SYLWIA)

Jeden z socjoterapeutów podkreślił, że poza radzeniem sobie z napięciem, autoagresja spełnia także funkcję symbolicznego ataku na wewnętrzny obraz siebie i swoich najbliższych:

Jako symboliczny atak, troszkę taką autoagresję. Jako też symboliczny atak na wewnętrzny obraz siebie. Tak to troszkę rozumiem jako symboliczną reprezentację umysłową czy obraz siebie, czy obraz swoich bliskich. (SŁAWOMIR)

Inny socjoterapeuta podaje przykład chłopca, który palił papierosy, aby obniżyć wysoki poziom lęku:

Druga rzecz, że jeśli ja nie wierzę w siebie i jest mi trudno ze sobą, to wypadaloby się jakoś znieczulić. Wiem, że na pewno jeden taki dość osobliwy chłopaczek pali, dlatego że tak bardzo się boi, znaczy ciągle się boi, wszystkiego się boi, ale jak się „napali”, „najara”, to się przestaje bać. Więc myślę sobie, że to jest taka funkcja neurologiczna, uspokajamy umysł, on jest dużo spokojniejszy i wtedy może jakoś funkcjonować. To też może być, że oni się uspokajają, bo w środku jest dygot, jest galopada myśli, to jest trudne. (SYLWESTER)

Kolejna socjoterapeutka podzieliła się przykładem dziewczynki z domu dziecka, która brała narkotyki, aby odciąć się od emocji związanych z jej trudną sytuacją. Zdaniem tej prowadzącej grupy takie zachowania są podejmowane, bo nikt nie nauczył młodych ludzi konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi emocjami:

Miałam taką dziewczynę, która była z domu dziecka, która zwała z tego domu, nie chciała tam być i ona chodziła całymi tygodniami, mówiła, że nie musiała nic jeść, spać, bo chodziły ciągle naćpane. To było najlepiej, bo nic się nie czuło, nic się nie myślało, nic się nie przeżywało, czyli chodzi o to, żeby wyciszyć te emocje, uczucia, żeby ich nie przeżywać. To jest trudne, mam wrażenie, że nie radzą sobie w takich skrajnych, trudnych uczuciach, nikt im tego nigdy nie nazwał, nie

pokazał, nie powiedział, że tego nie rozumieją i wolą się od tego odcinać. Są tacy typowo pozerzy: inni robią, to ja też, albo chcę spróbować i tyle, a są tacy, którym pełni to funkcję wypełnienia pustki bądź po prostu ucieczki przed rzeczywistością, przed cierpieniem. (SYLWIA)

Część socjoterapeutów i socjoterapeutek uznała, że jedną z funkcji zachowań ryzykownych jest zaspokajanie potrzeb, które są sfrustrowane. W pierwszej z cytowanych wypowiedzi prowadzący grupy podał przykład dziewczynki, która jego zdaniem mogłaby podjąć współżycie seksualne, aby poczuć, że jest dla kogoś ważna, ładna, i po to, by odbudować poczucie własnej wartości:

Dziewczyna ma takie oczy, że jakby tylko ktoś jej powiedział, że jest ładna, to ona w całości odda się bezmyślnie. Tutaj nie ma nikogo, kto by przeciwdziałał. Babcia w ogóle nie ma świadomości jej seksualności. Babci trzeba było tłumaczyć, ponieważ dziewczyna jeszcze się moczy w nocy, że trzeba zadbać o higienę, i pod wpływem naszej działalności babcia zaczęła dbać o to, żeby dziewczyna nie pachniała moczem, żeby była uczesana, żeby miała strój adekwatny do jej wyglądu zewnętrznego, a nie tylko do wieku, ale w ogóle do babci nie dociera, co może się zdarzyć za pół roku czy za rok, że chłopiec starszy będzie chciał coś więcej niż tylko pocałunek. (STEFAN)

Kolejna socjoterapeutka uznała, że zachowania ryzykowne mają kompensować brak zwracania uwagi na potrzeby młodych ludzi przez otaczających ich dorosłych:

Myślę, że taka przyczyna też może być, brak zainteresowania i czasu ze strony nas dorosłych: rodziców, nauczycieli. (STANISŁAWA)

Inna socjoterapeutka wskazała na funkcję niektórych zachowań ryzykownych polegającą na radzeniu sobie z odczuwanymi brakami, np. emocjonalnymi, samotnością, trudnościami codzienności:

Mam wrażenie też, że to jest funkcja takiego radzenia sobie z jakąś tam pustką, samotnością, brakiem uwagi, albo znowu niemożnością odnalezienia się w rzeczywistości, że wtedy robi się w końcu fajnie. (SYLWIA)

Jeden z socjoterapeutów zastanawiał się nad funkcją ryzykownych zachowań seksualnych dziewcząt, tworzących związki ze starszymi mężczyznami, którzy wchodzą w konflikt z prawem. Jego zdaniem mogło to kompensować brak ojca w rodzinie, dawać poczucie przynależności, choć także możliwość pochwalenia się przed koleżankami:

Powiem szczerze, że to jest taki temat, że te dziewczyny miały tych mężczyzn głównie starszych, i to głównie pochodzili oni ze środowisk patologicznych. Na przykład dziewczyna była z dobrego domu, rodzice wykształceni, starali się, ale gdzieś tam pobiła i jest w ośrodku, bo nie chodziła do szkoły, ale ci ich mężczyźni zawsze byli albo po zakładach karnych, albo po odwykach. Ja się często zastanawiałem, dlaczego, skąd to się bierze? Ciężko mi stwierdzić, ale to jest notoryczne. Zdarzyły się może pojedyncze jednostki, które miały za chłopaków rówieśników, które nie miały żadnych nałogów. Nie wiem, czym im to imponowało, czasami jak można było posłuchać ich rozmów, no to się tym szczyliły: „a bo mój ten, teraz go nie ma, bo jest trzy miesiące w więzieniu”, „mojego też nie ma, bo jest w więzieniu”. One sobie po prostu na luzie tak rozmawiały, że jakby to było normalne, że go nie ma i jest w zakładzie karnym, bo zrobił to i to. Już nie mogę się doczekać, bo za parę miesięcy wyjdzie. Wydaje mi się, że imponowało im to, że byli w więzieniu. [...] Myślę, że [współżyły bez zabezpieczenia, ponieważ], „nie chcę, żeby mnie zostawił” – cytuję, często padała taka odpowiedź. Często przyjeżdżała na weekend, mężczyzna każe, to robiła. Ci mężczyźni też nie byli jakoś nie wiadomo jak inteligentni, bo też mieli niską świadomość – z tego, co wiem, to [...], żeby ochronić relacje. Może odnajdywały ojca w nich, bo to często byli starsi mężczyźni. Ojca nie zawsze było albo w ogóle go nie było. (SEBASTIAN)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci w odróżnieniu od wychowawców i wychowawczyń wspominali zachowania ryzykowne spełniające funkcje radzenia sobie z bardzo trudną sytuacją, traumą, przemocą ze strony najbliższych. Jedna z socjoterapeutek podała przykład trudnej sytuacji rodzinnej i silnego konfliktu między byłymi małżonkami, który wpłynął na podejmowanie zachowań ryzykownych przez ich syna:

Znowu dysfunkcyjna rodzina, mama, która początkowo nie dawała sobie rady, gdzieś tam bardzo zakręcona, bardzo taka znerwicowana. Ojciec z matką się rozstają, pani znajduje sobie drugiego partnera, zakłada sobie z nim rodzinę, rodzi się drugie dziecko i w sytuacji, kiedy jej były mąż jest sam, to jest „okej”. Kiedy pojawia się kobieta u jego boku, pani dostaje hysterii i robi wszystko, żeby zniszczyć życie mężowi byłemu. Przy tym wszystkim jest ten chłopiec, który patrzy na to, jak oni funkcjonują. Nie wiedziałam, że kobieta potrafi tak funkcjonować, być tak wulgarną, tak agresywną, bo kilkakrotnie my nie wierzyliśmy, że tak może być. [...] Potem też przy okazji znaleźli się ludzie, którzy się nim zainteresowali, no i chłopiec zaczął zachowywać się fatalnie. [...] Mama zniszczyła dziecko. (SŁAWA)

Kolejna socjoterapeutka uznała także, że zachowania ryzykowne mają funkcję radzenia sobie z trudną sytuacją bądź rówieśniczą, bądź rodzinną:

To jest złożony problem – albo przez grupę jest wykluczany, albo w domu jest fatalnie. Dzieci mają trzynaście lat, jest gimnazjum, a rodzice przed czterdziest-

ką. Kryzys wieku i to się składa, rozwody w tym wieku, i to jest złożoność sytuacji i u rodziców, i u dzieci. Dziecko dorasta, a matka zaczyna po imprezach chodzić z koleżankami, ojciec zaczyna ćwiczyć, odchudzać się, chodzić do Heaven. (SELENA)

Następne wypowiedzi wskazują na różne funkcje, jakie zachowania ryzykowne spełniają w odniesieniu do grupy rówieśniczej. W pierwszej z cytowanych wypowiedzi socjoterapeuta zaznaczył, że funkcje społeczne zachowań ryzykownych wydają mu się ważniejsze niż te indywidualne, gdyż młodzi ludzie są gotowi na wiele, aby przynależeć do grupy. Jednak zdaniem tego prowadzącego grupę, pod potrzebą przynależności do grupy kryją się inne sfrustrowane potrzeby, które w ten sposób młodzi starają się zaspokoić. Ten głos pokazuje także, że jedno zachowanie może spełniać różne funkcje:

Więc myślę sobie, że takie osobiste jakieś efekty i społeczne. Społeczne na pewno bardzo duże. Być może sięganie po różne rzeczy może wiąże się z tym, że to ma głównie funkcje społeczne, to jest ważne dla mojej grupy, więc będę to robić, żeby do niej przynależeć. Czy z ciekawości? Jakoś nie wydaje mi się... Ciekawość wydaje mi się, że tak bardzo nie napędza ludzi, jak chęć przynależności, że grupa gdzieś oczekuje ode mnie, albo ja myślę, że oczekuje, więc ja się na to zgodzę, a wszystkim i sobie tłumaczę, że ja z ciekawości sprawdziłem jak to działa. Tak naprawdę nie interesuje mnie jak to działa, ale chyba powinien, bo wszyscy to robią, więc ja też to zrobię. Trochę jestem ciekawy tej grupy, bardziej nawet nie ciekawość, tylko potrzebuję tej grupy, więc jestem gotów coś tam zrobić. Różne emocje są pod tym [kryją], warto byłoby się temu przyjrzeć, natomiast nie jest to jakaś ciekawość, potrzeba buntu czy czegoś tam. Złość na rodziców – ok, złość na otoczenie – ok, aczkolwiek pod tą złością jest poczucie rozżalenia, osamotnienia i tęsknoty za kimś, kto będzie mnie szanował, i to chyba napędza ludzi do różnych takich rzeczy. Dla grupy jestem gotów wziąć najgorszą rolę na świecie, byleby ta grupa mnie akceptowała, bo jeśli nawet mnie krytykują, wyśmiewają, to i tak do nich należą. Nie w każdym przypadku, bo są tacy, którzy nie wyrabiają się w takiej grupce, ale jeśli układ trwa dość długo i dalej jest, to znaczy, że ktoś wziął na siebie ważną rolę. Każdą jesteśmy gotowi wziąć dla jakiejś społeczności swojej, więc myślę sobie, że palenie to jest najmniejsza rzecz z tych trudnych – palenie, picie. [...] Społeczna funkcja utożsamiania się z grupą, żeby przynależeć do jakiejś grupy, trzeba do niej jakoś aspirować. Aspiracje poprzez przyglądanie się temu, co robi tamta grupa, przyjmowanie tamtejszych norm, włączanie się w akcje, aż w końcu takie pełne uczestnictwo, które wymaga od nas picia, palenia, brania, bicia, ścigania się z policją, czy coś takiego. Czyli muszę to robić, żeby przynależeć do grupy. (SYLWESTER)

Podobnie wypowiedziała się inna socjoterapeutka, która zauważyła, że chęć przynależności do grupy rówieśników (lub starszych nastolatków) ma

zrekompensować sfrustrowane przez rodziców potrzeby bliskości, akceptacji i przynależności. Wypowiedź ta także wskazuje na to, że jeden rodzaj zachowania może spełniać kilka funkcji dla nastolatka:

Mam takie wrażenie, że po to, by dostać od kogoś akceptację, poczuć się ważnym, dorosłym, żeby ktoś mnie zauważył, żeby ktoś był blisko, żebym poczuła się kochana i akceptowana, lubiana. To jest właściwie taka prośba o uwagę, o to, żeby miała kogoś, kto mnie lubi i komu na mnie zależy. Często to wynika z tego, że tej podstawy brakuje, czyli w domu często tego nie dostają i sięgają po takie grupy rówieśnicze, które fundują im takie zachowania. Chociaż zdarzały się i grupy starsze, jest mój czternasto-, piętnastolatek, gdzieś tam jest związany z grupą, która jest starsza, już pełnoletnia. Dzięki temu, że oni go do tej grupy przyjęli, on się czuje ważny, potrzebny, zauważony, dostaje uwagę, więc te jego potrzeby są spełniane, które w domu nie są. (SARA)

Zbliżone zdanie na temat znaczenia przynależności do innych młodych ludzi w podejmowaniu zachowań ryzykownych wygłosił kolejny socjoterapeuta:

Głównie towarzystwo miało na to wpływ, żeby być w tej grupie, żeby przynależać do grupy. W tym wieku grupa, rówieśnicy są najważniejsi i w grupie znajdują się autorytety niestety. (SEBASTIAN)

Dwie socjoterapeutki również uznały, że chęć zaistnienia w grupie jest zasadnicza w podejmowaniu zachowań ryzykownych. Zwróciły także uwagę na to, że zachowania te są podejmowane właśnie wtedy, gdy adoleścenci przebywają ze swoimi rówieśnikami, oraz że dają okazję do dobrej zabawy:

Jakaś część pochwalenia się i zaistnienia w grupie, bo też zawsze w grupie wychodzą, to nie jest tak, że jest sam w domu i pije alkohol. Na pewno jakieś dostosowanie się do tego, jaka jest ta grupa, do tego, jak oni funkcjonują, gdzieś się obja o tę grupę. (SAMANTA)

Robią to po to, żeby wszyscy widzieli, jacy oni są fajni, że oni istnieją i przy tym można się dobrze bawić. (SŁAWA)

Zdaniem innej socjoterapeutki zachowania ryzykowne podlegają modzie:

Myślę, że moda, bo jest na coś moda, bo jak ja byłam na studiach, to była moda na palenie, teraz jest moda na niepalenie. Podniesienie swojej rangi w grupie: „ja jestem mocny, bo robię to i to”. (STANISŁAWA)

Kolejna socjoterapeutka zauważyła, że palenie papierosów jest powszechnym zachowaniem ryzykownym, ponieważ jest modne oraz umożliwia dobrą zabawę:

Samo palenie papierosów jest tak powszechne, że jest robione dla takiej mody, poczucie się dorosłym przez chwilę, dla towarzystwa, że jednak jakby cała reszta jest po coś – palenie też jest po coś, ale gdzieś tam ta przyczyna jest, mam wrażenie, nieco inna, bardziej dla zabawy, bym powiedziała. (SARA)

Zdaniem innego socjoterapeuty zdobycie uznania grupy ma znaczenie w przypadku palenia e-papierosów, które jednocześnie są symbolem dorosłości i statusu:

Można zablysnąć w grupie rówieśniczej, jak się idzie do tej pierwszej gimnazjum, albo jak się kończy podstawówkę i się ma tego e-papierosa jako taki symbol. Widzę, że niektórzy rodzice w mniejszym stopniu reagują na to jakimś zakazem czy rozmową z dzieckiem. Nie podejmują jakichś działań, żeby przeciwdziałać temu, bo wychodzą trochę na zasadzie, że to nie jest papieros. (SŁAWOMIR)

Podobnie do palenia papierosów jako możliwości zaistnienia w grupie podchodzi inna socjoterapeutka:

Chce się pokazać, zaszpanować i w ubikacji chłopięcej pali. (SELENA)

W zbliżony sposób jak o papierosach jedna z socjoterapeutek wypowiedziała się na temat picia alkoholu przez młodzież: daje możliwość uzyskania akceptacji w grupie oraz uzyskania wysokiej pozycji:

Pewnie służy to też akceptacji w grupie, bo jak wychodzimy wszyscy, to co: wszyscy nie wypijemy piwa? Najbardziej przebojowy jest ten, który wypije dwa zamiast jednego albo trzy zamiast jednego. Co im to załatwia jeszcze? Pewnie akceptację rówieśników. (SONIA)

Inna socjoterapeutka odniosła się do zachowań seksualnych dziewcząt, które jej zdaniem poszukują starszych partnerów. Po pierwsze po to, żeby zaistnieć społecznie jako osoba dorosła, ale też dlatego, że tak zostały wychowane:

Tutaj na zasadzie chcę być fajna, a nie fajnie wygląda, czyli chce być fajna i zauważana przez mężczyzn i czym starszego ma faceta, tym się może chwalić, że jestem taka dorosła, że na mnie lecą. Tutaj znowu wracamy, jest problem rodzinny. Jest samotna matka, która też wychowuje córki w ten sposób, że macie być piękne i pachnieć, i znajdzie się ktoś, kto się wami zaopiekuje i mamusia też tak funkcjonuje. (SŁAWA)

W kwestii ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży wypowiedział się jeden z socjoterapeutów. Jego zdaniem gry seksualne podejmowane są pod silną presją grupy po to, żeby nie doświadczyć ostracyzmu grupowego, natomiast sama przyjemność z tego typu zabaw jest jego zdaniem wątpliwa, a zadowolenie udawane:

Teraz bym troszeczkę zwulgaryzował: bardziej chodzi o wejście i wyjście niż o odbycie stosunku. Czyli pewne zachowanie pokazujące, że ja już mogę, że mi to pasuje. Satysfakcja, przyjemności raczej z tego nie ma, natomiast trzeba się podporządkować grupie. [...] Także to jest ta olbrzymia presja grupy, w którą wejda. Jeśli wchodzi w taką grupę, to muszą udawać, że jestem happy, szczęśliwy i jest fajnie, bo inaczej zostaną z niej wykluczeni. (STEFAN)

Inna z socjoterapeutek odniosła się też do funkcji zachowań celowo poszukujących ryzyka. Jej zdaniem dzięki takim zachowaniom chłopcy stali się bohaterami w szkole. Mimo że osiągnęły ich konsekwencje ze strony pracowników szkoły, w grupie rówieśniczej uzyskali wysoki status:

Bo wszyscy patrzyli, bo oni są dzielni i wysportowani, i wszyscy skaczą wszędzie, bo oni będą kaskaderami. Ale jaki mieli poklask w szkole, nie dość, że dostali kary w szkole, akcja była niesamowita, no ale są bohaterami. (SŁAWA)

Jeden z socjoterapeutów, który wśród zachowań ryzykownych wyróżnił także takie polegające na prowokowaniu innych do agresji, uważa, że ich funkcja odgrywa rolę społeczną. Mają one na celu obniżenie napięcia panującego w grupie – jeden z jej członków dla dobra całej grupy bierze na siebie taką rolę:

Prowokowanie do agresji. Musielibyśmy popatrzeć na funkcję społeczną, bo być może jest tak, że grupie potrzebny jest „odgromnik”. Ktoś, kto robi za „odgromnik”, bardzo często się tak zdarza. Są dzieciaki, które tak wkurzają swoje zespoły klasowe, że są obiektem ataków i tak dalej. Nie twierdzę, że to jest ich wina, ale twierdzę, że to jest raczej taka zgoda: „widzę, że potrzebujecie takiej roli, więc ja ją z pokorą przyjmuję i będę robił to najlepiej jak potrafię”. Jeśli jest dużo napięcia – a dużo napięcia jest w różnych klasach. Jeżdżę dość regularnie na różne interwencje. W zeszłym roku byłem chyba jedenaście razy na różnych interwencjach. Nawet mieliśmy taki pomysł, żeby wydrukować sobie takie normy, które tam działają, ponieważ akurat w tych klasach są dokładnie takie same normy. Jedną z tych norm jest: „potrzebujemy odgromnika”, kogoś, kto będzie nas wkurzał, po to, żeby skanalizować naszą złość. Niekiedy napięcie jest tak bardzo potężne, że dochodzi do tego, że po prostu jest agresja z użyciem przedmiotów. Wydaje mi się, że to w tym momencie służy zdrowiu grupy. (SYLWESTER)

Socjoterapeutki i socjoterapeuci poruszyli także problem zachowań skierowanych do osób dorosłych. W pierwszej z cytowanych wypowiedzi socjoterapeuta zauważył, że zachowania ryzykowne mają zmanifestować własną dorosłość rodzicom:

Na pewno na złość, na złość mamie odmrozę sobie uszy i mama powie „nie”, a ja zrobię tak. Typowy bunt, że dorosły mówi „nie”, a ja zrobię to, co chcę, żeby pokazać, że ma czternaście lat, ale jest już dorosła. (SEBASTIAN)

Socjoterapeutka, która wskazała na podobną kwestię, uznała, że zachowania ryzykowne, np. picie alkoholu i przychodzenie pod jego wpływem do domu, ma na celu zwrócenie uwagi rodziców oraz badanie granic, jakie oni stawiają (lub też których nie stawiają):

Badające też taką granicę: trochę siebie, trochę też zachowania rodzica, bo to też jest znaczące. Dziecko wraca do domu pod wpływem alkoholu w późnych godzinach i niczym się to nie kończy, to następna impreza będzie mocniejsza. Jakby taka chęć zwrócenia na siebie uwagi z strony rodziców. (SAMANTA)

Kolejne dwie socjoterapeutki także zauważyły, że zachowania ryzykowne są często adresowane do dorosłych po to, żeby zwrócili uwagę na cierpienie młodego człowieka, porozmawiali z nim, dowiedzieli się o jego trudnej sytuacji:

To jest proste, bo najczęściej chcą po prostu zwrócić na siebie uwagę i to właściwie, powiem szczerze, nie było przypadku, żeby nie było chęci zwrócenia uwagi na siebie: „patrzcie, ja jestem, zróbcie coś, bo jest mi źle”. (SANDRA)

Dziecko chce być zauważone przez rówieśników, czasami przez nauczycieli, bo jak rozmawiamy, to się dowiemy, że jest rozwód w rodzinie na przykład. (SELENA)

Inna socjoterapeutka uznała, że dziewczęta podejmują zachowania seksualne, naśladując swoje matki, oraz podała przykład dziewczynki zmuszanej do masturbacji przez matkę, a także uczestniczenia w zachowaniach seksualnych matki. W tym przypadku jednak trudno mówić o zachowaniach ryzykownych młodej dziewczyny, a raczej o przemocy seksualnej, której doświadcza:

Jest dużo samotnych matek, gdzie różnych facetów sobie zaprasza i zmienność jest duża w tych partnerach, i tak myślę, że to wszystko odbywa się przy dzieciach i one to obserwują i one naśladują matkę. Ta seksualność jest widoczna



u tych kobiet i dziewczynki już wszystko wiedzą i słyszą. Albo np. też miałam jedną dziewczynę, której matka sobie młodszych facetów zapraszała, ona muzykę, to matka wpadała i jej zabierała i kazała jej się onanizować przy tym, żeby do nikogo nie poszła. (SELENA)

Jedna z socjoterapeutek opowiedziała dramatyczną historię chłopca z rodziny zastępczej, który poprzez podejmowanie różnych zachowań ryzykownych chciał pokazać, jak wiele cierpienia doświadcza na co dzień od zastępczych rodziców i nakłonić najpierw pracowników szkoły, a potem sąd rodzinny do zmiany jego miejsca zamieszkania:

Zaburzone funkcjonowanie rodzin zastępczych. Mieliśmy taki przypadek, to nam wyszło, że to jest jedna osoba, ale okazało się, że ta rodzina miała u nas kilkoro dzieci i każde z nich było dysfunkcyjne. Nie dlatego, że one były takie same w sobie, bądź że przeszły taką traumę, tylko dlatego, że funkcjonowali w takiej rodzinie i panowały takie, a nie inne zasady. Wyłamał się z milczenia jeden z uczestników tej rodziny. Chłopiec czternastoletni i początkowo był bardzo agresywny, w kontakcie z dorosłymi ludźmi zachowywał się skandalicznie. Nie pozwalał do siebie podejść, nie pozwalał się do siebie zbliżyć w żaden sposób, on nas za każdym razem atakował, każdego dorosłego. Z dziećmi wszystkimi był w przyjaźni, ale każdy dorosły to był wróg. Wreszcie, kiedy po kilku sytuacjach i też nefajnych próbach podejścia do niego, udało mi się nawiązać z nim jakikolwiek kontakt, to on powiedział, że po co ma mi w zasadzie cokolwiek mówić, bo ja mu i tak nie uwierzę, wszyscy wierzą im, czyli rodzicom zastępczym, a nie jemu. Zaczęłam z nim pracować, zaczął mówić i opowiadał, jakie tam panowały zasady typu: spóźniłeś się, nie dostajesz kolacji, albo coś przy jedzeniu ci spadło, to od dzisiaj przez tydzień jesz na desce sedesowej zamknięty w toalecie. Był też bity, był szarpany i potem doszło do takiej sytuacji, że uciekł z domu. Zaczął się dziwnie zachowywać w szkole. Ja mówię: „słuchaj, ty robisz takie rzeczy, że w pewnym momencie będę musiała pisać do sądu i poinformować sąd, bo to nie jest normalne zachowanie”. On mi, że po to robi, żeby go zabrali. To był bardzo trudny przypadek, ponieważ okazało się, że tatusiem zastępczym był były senator, i kiedy prosiłam policję o pomoc, to powiedzieli, że nie będą się w to pakować i radzą, żebym zrobiła to samo. Ja powiedziałam, że mnie takie rozwiązanie nie interesuje. Zaczęłam walczyć i oni powiedzieli: „no dobra, to będziemy już z tobą”, i zaczęli mnie wspierać. W pewnym momencie ten chłopiec naprawdę różne złe rzeczy [robił], np. alkohol zaczął spożywać, wracał po dwudziestej drugiej, bo wiedział, że mu nie wolno, po prostu robił im na złość, żeby oni się go pozbyli. Ja mówię: „nie rób takich rzeczy”, „ale to jest jedyna szansa, bo ja sobie coś zrobię, bo inaczej nie wytrzymam”. Kiedy próbowałam tym rodzicom powiedzieć, że coś jest nie tak, to wyobrazi sobie pani, jak to wyglądało. Kiedy on kiedyś specjalnie przyszedł pijany do szkoły i rodzice przyjechali, to tatuś tak mnie pchnął, że poleciałam razem z drzwiami, bo co ja mam do powiedzenia. Ja mu powiedziałam tylko tyle, że proszę pana, niedługo będzie mnie pan prosił o po-

moc. No i niebawem faktycznie, ja napisałam do sądu, napisałam, że chłopiec nie może być w tej rodzinie. Była sprawa, byłam zaproszona na tą sprawę i ja byłam z tym chłopcem w bardzo dobrych relacjach, on mi mówił wszystko. Kiedy uciekł z domu i ukrywał się w różnych miejscach i powiedział, że codziennie, bo on nawet nie miał pieniędzy na telefon, nie mógł do mnie dzwonić, że będzie mi się pokazywał zawsze rano, żeby pokazać, że żyje i tak też było. Jak ja szłam, to nie wiedziałam, czy ja go spotkam rano, czy jak będę wychodzić z pracy. On zawsze był i ja mu kanapki dawałam i on zawsze był codziennie, przez dwa tygodnie się ukrywał. Oni tam mieli dużo dzieci w tej rodzinie zastępczej i potem, kiedy się... Bo byliśmy najpierw w sądzie, pani chciała, ja powiedziałam, że na pewno nie może być teraz tam, że dajmy go może do MOSU. On nie jest takim dzieckiem zdemoralizowanym, że mu w ciągu jego krótkiego życia stało się tyle złego, że on chciałby w końcu spotkać normalnych rodziców i zacząć normalnie żyć, a był bardzo inteligentny chłopak. Gdzieś go nawet pociągnięto na jakiś włam, gdzieś tam na jakimś basenie i później było tak, że faktycznie jeździłam na wizję z nim i z policją, bo powiedział, że tylko przy mnie będzie wskazywał. Wszystkich wydał, wszystkich wyspał, bo mówił, że on chciał, żeby go po prostu zabrali z tego domu. Trafił do tego MOSU. Najpierw była taka fajna sytuacja, bo kiedy byliśmy na zebraniu zespołu pieczy zastępczej w ośrodku adopcyjnym, to ta pani stwierdziła z tym panem, że ona go nie chce, i żeby go zabrać i dadzą jej inne dziecko. Ja mówię, wie pani, to nie jest pies ze schroniska. I te panie się też wkurzyły, bo też im dali popalić i powiedzieli: „jeżeli nie chcecie Adasia, to zabieramy wszystkie dzieci. Albo jesteście rodziną zastępczą, albo do tego się nie nadajecie”. No to wtedy: „nie, nie, nie”. No i wtedy sędzina zdecydowała się na ten MOS, ale powiedziałam, że na pewno nie tutaj w Szczecinie, musi być daleko. Oni do mnie wtedy przyszli, ten pan dawny senator przyszedł i zapytał, jak on ma postępować z tym chłopcem, i że chce go odwiedzić, jak on tam już trafi. No i faktycznie ochłonęli, zaczęli do niego jeździć, i wiem, że relacje się poprawiły. Chłopiec jest już dorosły i wyszedł, i nie jest już w tej rodzinie, ale nie było fajnie. (SŁAWA)

W wypowiedziach socjoterapeutów i socjoterapeutek podobnie jak w głosach nauczycieli i nauczycielek pojawiły się zachowania spełniające różne funkcje – zarówno indywidualne, jak i społeczne (skierowane do rówieśników oraz dorosłych). Historie opowiadane przez prowadzących grupy zawierały jednak więcej – niż informacje od nauczycieli – przykładów zachowań ryzykownych, które spełniały funkcje kompensacji jakiegoś braku, radzenia sobie z trudnościami i traumą oraz zaspokajania sfrustrowanych potrzeb. Można przypuszczać, że wynika to ze specyfiki trudności doświadczanych przez grupę młodych ludzi, którzy trafiają na zajęcia socjoterapeutyczne. Z treści wypowiedzi wyłania się także to, że zachowania ryzykowne mogą spełniać zarazem kilka funkcji, np. zyskanie akceptacji w grupie poprzez picie alkoholu z innymi nastolatkami oraz radzenie sobie z poczuciem pustki wywołanym brakiem satysfakcjonujących relacji rodzinnych.

## 7.7. Interpretacja wyników i wnioski: ryzykowne zachowania eksploracyjne, kryzysowe, unikające oraz deficytowe

W tej części pracy uzyskałam wyniki, które wprost odpowiadają na główny problem badawczy: „Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają zachowania ryzykowne podejmowane w okresie adolescencji przez współczesną młodzież gimnazjalną?”, a także odnoszą się do trzeciego problemu szczegółowego: „Jakie funkcje w opinii nauczycielek/nauczycieli i socjoterapeutek/socjoterapeutów pełnią najczęściej podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne?” W wypowiedziach respondentek i respondentów pojawiło się bardzo wiele elementów wspólnych, choć występowały także pewne różnice.

Uzyskany materiał wskazał, jakie zachowania ryzykowne badani za uważają wśród młodzieży, z którą pracują. W poprzednich podrozdziałach tej części omówiłam szczegółowo wyróżnione **zachowania ryzykowne**, tu więc odniosę się do głównych tendencji pozwalających dokonać konceptualizacji badanego zjawiska. Badani z obu grup dostrzegali takie same rodzaje zachowań ryzykownych, a więc te związane ze stosowaniem substancji psychoaktywnych, agresji i przemocy, ryzykowne zachowania seksualne oraz inne zachowania (m.in. wagary, restrykcyjne zachowania żywieniowe, celowe podejmowanie ryzyka oraz samouszkodzenia). Różnica dotyczyła uznania powszechności tych zachowań: nauczyciele i nauczycielki uważali je za dużo mniej powszechne niż socjoterapeutki i socjoterapeuci, jak również podawali mniej przykładów bardziej nasilonych i niebezpiecznych zachowań (choć rodzaje zachowań ryzykownych generalnie były takie same w obu grupach). Wynika to najprawdopodobniej z omawianych już różnic dotyczących grup młodzieży, z jakimi badani pracują (a więc cała grupa młodzieży *versus* grupy zwiększonego ryzyka). Kolejna widoczna różnica dotyczyła sposobu opisu zachowań seksualnych nastolatków. W wielu wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek pojawiło się nie tylko silne zaprzeczanie możliwości podejmowania takich zachowań przez młodzież (choć były np. informacje o ciąży wśród uczennic), ale również dużo obaw wobec podejmowania rozmów na ten temat z młodzieżą. Lęki te dotyczyły przekraczania własnej roli zawodowej, ingerowania w prywatność, wchodzenia w kompetencje rodziców lub też posądzenia o przekraczanie granic i tabu w relacjach z uczniami. Takich obaw nie mieli socjoterapeuci i socjoterapeutki, którzy wysunęli postulaty większej otwartości dorosłych wobec udzielania informacji młodzieży na temat seksualności, która zdaniem prowadzących grupy tego potrzebuje.

W wypowiedziach zarówno wychowawczyń i wychowawców, jak i socjoterapeutek oraz socjoterapeutów zarysowała się także wspólna tendencja do podkreślania zachowań ryzykownych dziewcząt, a nie chłopców. Może to świadczyć o zmianach społecznych wskazujących na to, że dziewczęta podejmują więcej zachowań, które wcześniej „zarezerwowane” były dla ich kolegów, lecz z drugiej strony może to sygnalizować **stygmatyzowanie młodych kobiet** – zauważanie, podkreślanie, a nawet piętnowanie zachowań ryzykownych podejmowanych właśnie przez nie. Dotyczyło to szczególnie ryzykownych zachowań seksualnych, choć także innych, np. agresywnych. W odniesieniu do zachowań w sferze seksu wymieniane historie były prawie wyłącznie przykładami zachowań dziewczyn. Z uzyskanego materiału wyłonił się obraz młodych kobiet uznawanych za odpowiedzialne za inicjowanie zachowań seksualnych, a nawet prowokowanie mężczyzn, jedynych odpowiedzialnych za płodność oraz ciążę, a także tych mających „złą reputację”. W przypadku zajścia w ciążę można odnieść wrażenie, że są one same sobie winne. Młodzi chłopcy przedstawiani są jako istoty niemal aseksualne – o ich zachowaniach respondenci mówili bardzo niewiele. Ponadto jeśli chodzi o zachowania agresywne, dziewczęta uznawane są za agresywne, nie tylko w tych obszarach, które także w literaturze przedmiotu postrzegane są za domenę kobiet, a więc agresji relacyjnej, ale dodatkowo agresji fizycznej, co nie ma potwierdzenia w doniesieniach naukowych, a wręcz przeciwnie, dane naukowe wyraźnie temu przeczą. Bardzo często dziewczęta nazywane były przez badanych agresywnymi, natomiast przykłady agresji chłopców traktowane były jako coś normalnego, naturalnego, niegroźnego. Jedyne obszary zachowań ryzykownych, w których wyraźnie dominowali chłopcy, to zdaniem badanych zachowania polegające na świadomym poszukiwaniu ryzyka, np. skoki między budynkami. W tych spostrzeżeniach nie ma różnic między badanymi grupami, co wskazuje na to, że stereotypy związane z płcią są nadal bardzo powszechne, a konsekwencje zachowania niestereotypowego mają silny wpływ na postrzeganie młodych kobiet przez ich opiekunów.

Kolejna kwestia dotyczyła funkcji zachowań ryzykownych. Z uzyskanego materiału wyłoniły się dwie uzupełniające się klasyfikacje: pierwsza (która została użyta przy konstrukcji poprzedniego podrozdziału) – na **funkcje indywidualne i społeczne** – ukierunkowane na rówieśników i dorosłych, oraz druga – na **funkcje progresywne** (wyrażające tendencje rozwojowe) i **regresywne zachowań ryzykownych** (wyrażające problemy indywidualne i deficyty warunków rozwoju).

W podziale na funkcje indywidualne, a więc istotne dla samych podejmujących je adolescentów i adolescentek, znalazły się takie zachowania, które mają na celu kształtowanie własnej tożsamości, zaspokojenie ciekawości, radzenie sobie z emocjami. Wśród zachowań spełniających funkcje społeczne znalazły się takie, które **skierowane są do grupy rówieśniczej**, jak chociaż-

by mające na celu zdobycie wysokiej pozycji w grupie, uzyskanie akceptacji przez rówieśników oraz takie, które skierowane są do osób dorosłych, mające na celu zdobycie ich uwagi, zaspokojenie potrzeby bliskości z dorosłymi.

Jednakże takie rozumienie znaczenia zachowań ryzykownych nie było jedynym, jakie wyłoniło się z treści wywiadów. Drugi sposób rozumienia najwyraźniej pojawia się, gdy zestawia się przykłady przedstawione przez respondentki i respondentów obu grup – występują w nich bowiem znaczące różnice. Pierwsza różnica dotyczy omawianej już wcześniej postrzeganej częstotliwości zachowań. Nauczyciele i nauczycielki zazwyczaj odnosili się do zachowań ryzykownych mało nasilonych, a socjoterapeutki i socjoterapeuci podawali więcej przykładów wielu różnych zachowań występujących u ich podopiecznych. Ponadto dużo rodzajów ryzykownej aktywności nastolatków w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek ma charakter zachowań wyrażających naturalną rozwojową eksplorację, mającą na celu poznanie siebie i swoich relacji z innymi w okresie przejścia z dzieciństwa do dorosłości. Natomiast wypowiedzi prowadzących grupy, choć zawierają i takie przykłady, obfitują w dramatyczne historie młodych ludzi doświadczonych w poprzednich etapach życia zdarzeniami traumatycznymi, zmagających się z różnymi deficytami warunków rozwoju<sup>59</sup>, którzy poprzez zachowania ryzykowne próbują poradzić sobie z przeszłością. Czasami te próby polegają na intensywnym podejmowaniu stanowiących zagrożenie zachowań w celu radzenia sobie z trudnymi emocjami, a czasem zachowań ryzykownych nie ma prawie wcale, a młodzi ludzie zamykają się w sobie, wycofując się z relacji i jakiegokolwiek zaangażowania z lęku lub cierpienia. Ten sposób rozumienia znaczenia zachowań ryzykownych najlepiej obrazuje wypowiedź jednego z socjoterapeutów:

Każde zachowanie ryzykowne, czy z poziomu fizycznego, czy z poziomu psychicznego uzależnienia, np. od internetu, że są jakimś przejawem i odpowiedzią na jakiegoś rodzaju trudności. Są często spotykane w tej grupie, w zależności jaki dylemat, jaka też psychopatologia, takiego rodzaju wzorzec zachowania czy mechanizm, który popycha do takich, a nie innych rozwiązań. Jakby przyjrzeć się grupom, to każdy z tych nastolatków na jakimś tym poziomie podejmuje te zachowania. Może się zdarzyć grupa, że jedna osoba się tnie, druga nadużywa jakichś substancji psychoaktywnych, trzecia popłynęła w świat wirtualny, a czwarta [...], po prostu z jednej strony przykuła się do tych rodziców i nie chce od nich odejść. Myślę, że każde z tych zachowań jest jakoś ryzykowne i hamujące rozwój. (SŁAWOMIR)

---

<sup>59</sup> „W rozwoju człowieka można [...] mówić o deficytach warunków rozwoju, np. o braku właściwej stymulacji i braku opieki rodzicielskiej warunkującej ukształtowanie się przywiązania, koniecznego dla dalszego rozwoju dziecka, poczucia ufności, a potem autonomii kolejnych właściwości struktury osobowości”. Za: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (2005), *Psychologia kliniczna i psychopatologia – wzajemne zależności*, w: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 79–80.

Z wypowiedzi badanych wyłaniają się więc także funkcje, które można nazwać progresywnymi i regresywnymi. **Funkcje progresywne zachowań ryzykownych** mają umożliwić nastolatkom poznanie siebie, eksplorowanie granic własnych możliwości, poszukiwanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej czy ustalenie własnej relacji z dorosłymi. Mają więc za zadanie (w bardziej lub mniej ryzykownej formie) sprostać zadaniom rozwojowym okresu dojrzewania, odpowiedzieć na podstawowy dylemat dotyczący tożsamości. Przytoczmy jeszcze raz fragmenty wypowiedzi wychowawcy i socjoterapeuty:

Chęć takiego manifestowania siebie: „ja jestem jakiś określony, mam swoje poglądy, mam swoje zdanie, słucham takiej muzyki, to też mam pogląd dotyczący uchodźców”, także takie budowanie swojej tożsamości. [...] Po co to robią? Chcą być jacyś, budują swoją tożsamość czasami w sposób bardzo impulsywny, jednak prosty, ale jednak jest to próba już bycia. (WŁADYSŁAW)

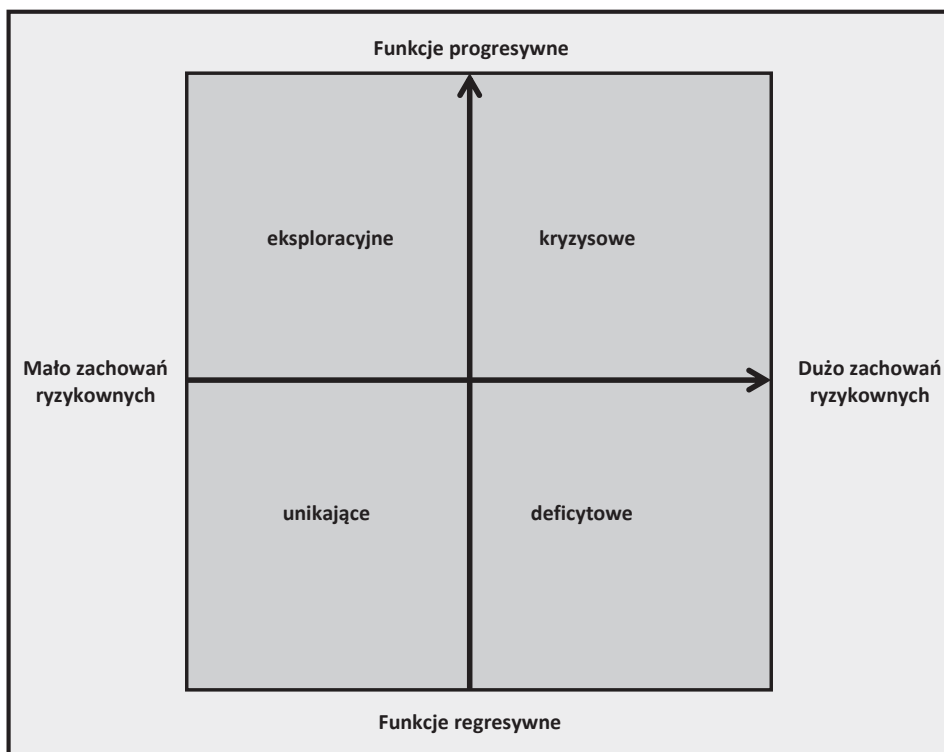
Można zabłysnąć w grupie rówieśniczej, jak się idzie do tej pierwszej gimnazjum, albo jak się kończy podstawówkę i się ma tego e-papierosa jako taki symbol. (SŁAWOMIR)

Natomiast **funkcje regresywne zachowań ryzykownych** ukierunkowane są nie na przyszłość, a na przeszłość. Zachowania spełniające takie funkcje motywowane są problemami, traumami i deficytami, z którymi młody człowiek wkracza w nowy etap życia, w którym czekają na niego nowe wyzwania. Młodzi ludzie próbują poradzić sobie z przeszłością w obliczu aktualnych zmian rozwojowych, podejmując zachowania ryzykowne w teraźniejszości. Tak motywowane zachowania ryzykowne lokują adolescentów coraz bliżej obszaru psychopatologii, co powoduje silną potrzebę oddziaływań pomocowych. Zacytujmy ponownie opinie nauczycielki oraz socjoterapeutki:

Nie chcą czuć tego, że są niekochani, nieakceptowani, że są durniami i chcą odbiec od tych uczuć. Tak jak z tym cięciem się przez niektóre osoby. Widzę też samookaleczenia u nas, odbieganie od istoty problemu tak naprawdę, przekierowanie bólu na coś innego. Przynajmniej tamtego nie czują. (WISŁAWA)

Mam wrażenie też, że to jest funkcja takiego radzenia sobie z jakąś tam pustką, samotnością, brakiem uwagi, albo znowu niemożnością odnalezienia się w rzeczywistości, że wtedy robi się w końcu fajnie. (SYLWIA)

Warto również zauważyć, że zachowań spełniających zarówno funkcje progresywną, jak i regresywną może być mało lub dużo, co stanowi dodatkową informację o sposobie adaptacji młodego człowieka. Uwzględniając nasilenie podejmowanych zachowań oraz funkcji (progresywne *versus* regresywne), jakie spełniają, można wyróżnić cztery kategorie zachowań ryzykownych. Należą do nich zachowania ryzykowne: eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe (rys. 2).



**Rys. 2.** Eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe zachowania młodzieży  
 Źródło: opracowanie własne.

**Ryzykowne zachowania eksploracyjne**, niezbyt nasilone, są motywowane naturalną rozwojową eksploracją, poszukiwaniem siebie, własnego miejsca w grupie, ustalaniem swojego nowego statusu społecznego w okresie przejścia między dzieciństwem a dorosłością. Młody człowiek może więc próbować alkoholu, który jest przeznaczony dla osób dorosłych, gdyż zaczyna czuć się dorosły, może zapalić papierosa z rówieśnikami, aby podkreślić przynależność do ich grupy, może podjąć inicjację seksualną, gdyż pogłębiają się jego relacje miłosne i dochodzi do rozbudowania aktywności seksualnej w parze. Zachowania te oczywiście niosą za sobą pewne ryzyko, ale jednocześnie świadczą o tendencjach rozwojowych młodych ludzi. Przypomnijmy kolejne wypowiedzi:

Są ciekawi, chcą zaistnieć, chcą się pochwalić: „ja to już robiłem”, „jestem fajniejszy od ciebie”. Zdecydowanie jest rodzaj jakiegoś orderu, medalu i nie dla wszystkich, ale jednak jest na to spore przyzwolenie, tolerancja. To, że ja słyszę jakieś komentarze, np. w uśmiechach właściwie, że w weekend ktoś tam sobie pozwolił i domyślałam się, że gdzieś tam był. Ale była impreza! (WANDA)

Papierosy bardziej tak dla szpanu też. Jak palą, to się często śmiejemy, czy się nie brzydzą, bo jednego w kółku, i idzie od jednej osoby do drugiej. (WALERIA)

Tam, gdzie dzieci mają dodatkowe zajęcia, gdzie są pod opieką rodziców, to jest w miarę tak samo jak przed laty – nie ma niepotrzebnych ekscesów, za wyjątkiem takich normalnych zachowań, że trzeba coś sprawdzić, dotknąć, zrobić coś głupiego, ale nie jest to żadna patologia, a tylko dojrzewanie i sprawdzanie. (STEFAN)

W literaturze przedmiotu podkreśla się (za J. E. Marcją), że eksploracja to psychologiczny proces pogłębiania świadomości drogą sprawdzania (rozpatrywania) alternatywnych rozwiązań, eksperymentowania zarówno ze sobą, jak i z otoczeniem, po to, aby lepiej poznać własne możliwości i preferencje. Jeśli w jego wyniku nastąpi zaangażowanie, a więc osobiście sformułowane plany, cele i wartości, możemy mówić o dojrzałej, osiągniętej tożsamości<sup>60</sup>. Eksploracja nie musi oczywiście odnosić się do obszarów ryzyka, wręcz przeciwnie, młodzież z prawidłową ścieżką rozwojową może wyrażać się poprzez obszar rozwoju specjalnych umiejętności lub zainteresowań (np. sportu, sztuki, muzyki, pracy, wolontariatu) i używać tego do uzyskania pewności siebie w obszarze własnych możliwości, poczucia kompetencji w podejmowaniu osobistych decyzji i wyborów życiowych<sup>61</sup>. Jednakże, jak wynika z badań, większość młodych ludzi podejmuje zachowania ryzykowne<sup>62</sup>, można więc uznać je za charakterystyczny sposób poszukiwania, rozpoznawania, odkrywania granic w okresie adolescencji. Jeśli nie są one szczególnie nasilone, wyrażają naturalną dla tego czasu potrzebę poznania siebie i świata. W rozwoju nastolatków znajdujących się w grupie eksploracyjnych zachowań ryzykownych, prawdopodobnie występowały i nadal występują liczne czynniki chroniące, zdecydowanie dominujące nad czynnikami ryzyka. Ci młodzi ludzie mogą potrzebować oddziaływań potęgujących zasoby, np. promujących zdrowy styl życia, profilaktycznych lub edukacyjnych.

**Ryzykowne zachowania kryzysowe**, choć także motywowane tendencjami rozwojowymi, zdecydowanie są bardziej nasilone, niż zachowania z poprzedniej grupy. Świadczą o silnym kryzysie rozwojowym, towarzyszy im więcej emocji i stanowią większe zagrożenie. Młodzi ludzie mogą wpro-

---

<sup>60</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 140–142.

<sup>61</sup> D. Cicchetti, F. A. Rogosch (2002), *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 70, nr 1, s. 6–20.

<sup>62</sup> Por. R. Jessor (1991), *Risk Behavior...*, dz. cyt., s. 597–605; A. Dzielska, A. Kowalewska (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS”, nr 2 (38), s. 139–168.



wadzać do swojej aktywności więcej destrukcji, np. korzystać ze środków psychoaktywnych, wdawać się w bójki, intensywnie imprezować, opuszczać zajęcia szkolne. Wydają się rozpaczliwie walczyć o rozwiązanie kryzysu adolescencyjnego, przy braku wystarczających zasobów. Oddajmy głos jeszcze raz socjoterapeutom:

Jeśli chodzi o używki, to tak dalej jest eksperymentowanie i jest taka grupa dzieci, że poeksperymentują, raz się gdzieś upije, raz zapali trawę i koniec, ale są takie dzieci, które się w to wkręcają. Mam doświadczenie w pracy z dziećmi już uzależnionymi od alkoholu czy narkotyków, i to najróżniejszych, cały tak zwany koktajl, i jest taka grupa. To jest młodzież typu trzynaście, czternaście lat bądź trochę starsi. (SYLWIA)

W sumie, tak jakby określić to procentowo, myślę, że tak z siedemdziesiąt procent też miało kontakt, a z piętnaście procent robiło to regularnie, co tydzień, w zależności jak jechały do domu rodzinnego. Najczęściej zażywały marihuanę, amfetaminę, były też jakieś dopalacze w postaci tabletek i jakichś dziwnych mieszanek. (SEBASTIAN)

Imprezy w gronie koleżanek i kolegów bez rodziców. Nie powiem, że to jest na stałe w repertuarze, ale bardzo często opowiadają i dziewczyny, i chłopcy o inicjacji seksualnej w trakcie takich spotkań. Pod wpływem całego środowiska, bo skoro teraz będzie świetna gra w słoneczko, to nie wypada się nie podporządkować. Ja mam te informacje od uczestników, ja nie mam z literatury, tylko mam konkretne twarde informacje. Teraz bym troszeczkę zwulgaryzował: bardziej chodzi o wejście i wyjście niż o odbicie stosunku. (STEFAN)

Można postawić pytanie, jak kryzysowe zachowania ryzykowne można umiejscowić w znanych koncepcjach rozwoju w okresie adolescencji? W opisie zachowań z tej grupy oraz definicji samych zachowań pojawiło się pojęcie kryzysu. Kryzys adolescencyjny to przełom dokonujący się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego jednostki, polegający na zmianach zarówno formalnych, jak i treściowych, obejmujący wartości, które powinny pozwolić na lepsze określenie siebie jako indywidualnej jednostki, a swojego życia – jako jedyne i niepowtarzalne<sup>63</sup>. Jego efektem ma być przeorganizowanie osobowości, lecz zanim do niego dojdzie, jednostka doświadcza silnego napięcia i poszukuje sposobów jego redukcji<sup>64</sup>, które mogą polegać na podejmowaniu zachowań ryzykownych. Jednakże, jak pisze Marcia, „bycie w kryzysie”, czy też „doświadczenie kryzysu” jest

---

<sup>63</sup> Zob. A. Oleszkowicz (1995), *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

<sup>64</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, A. Ziółkowska (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. Strেলাu, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP, s. 243.

warunkiem kształtowania się dojrzałej tożsamości<sup>65</sup>. Oczywiście na podstawie obserwacji samych zachowań trudno wnioskować o statusie tożsamości nastolatka, warto jednak pamiętać, że tożsamość, która zdaniem Marcii charakteryzuje się trwaniem w kryzysie, to tożsamość moratoryjna. Wiąże się ona z tym, że młodzi „ryzykują, wystawiają się na próby, co ich bliskich napawać może niepokojem”<sup>66</sup>, szczególnie „gdy eksploracją objęte są obszary ryzykowne, niebezpieczne czy po prostu dzisiejszym rodzicom i nauczycielom mało znane”<sup>67</sup>. Młody człowiek dokonuje eksploracji przez długi czas, nie czuje się jednak gotowy do podejmowania decyzji, zaangażowania się z pełnym poczuciem odpowiedzialności w jakiś obszar aktywności<sup>68</sup>. Im bardziej kompromisowa i uboga organizacja wcześniejszych wyzwań rozwojowych, tym więcej skłonności do zachowań ryzykownych i mniej korzystne i bardziej kompromisowe osiągnięcia rozwojowe okresu adolescencji<sup>69</sup>. W rozwoju młodych ludzi podejmujących kryzysowe zachowania ryzykowne występowało prawdopodobnie mniej czynników chroniących lub więcej czynników ryzyka, niż u nastolatków z poprzednio opisywanej grupy. Ci adolescenti i adolescentki mogą potrzebować interwencji pomocowych ukierunkowanych na rozwiązywanie kryzysów rozwojowych, np. poprzez oddziaływanie socjoterapeutyczne, poradnictwo psychologiczne, profilaktykę lub innego typu wsparcie i pomoc (w zależności od postawionej diagnozy). Ponadto znaczenie mogą mieć jakość i różnorodność oferty proponowanej przez kulturę, społeczeństwo i różne instytucje<sup>70</sup>.

**Ryzykowne zachowania unikające** są motywowane głównie trudnościami z poprzednich etapów życia. Zachowań ryzykownych jest niewiele, a jeśli się pojawiają, to takie, które pozwalają „zamknąć się w swoim świecie”, odciąć od problemów, nie podejmować wyzwań rozwojowych (np. granie w gry w internecie). Tu zagrożenie nie wynika zazwyczaj z samych ryzykownych zachowań, co raczej z braku zasobów do radzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, które spowodowały zahamowanie rozwoju i taki sposób adaptacji. Przypomnijmy wypowiedzi socjoterapeutów:

---

<sup>65</sup> J. E. Marcia (1980), *Identity in Adolescence*, w: J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley.

<sup>66</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, A. Ziółkowska (2011), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 248.

<sup>67</sup> M. Bardziejewska, A. Brzezińska, Sz. Hejmanowski (2004), *Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania*, w: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 95.

<sup>68</sup> A. Brzezińska (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 242–243.

<sup>69</sup> D. Cicchetti, F. A. Rogosch (2002), *A Developmental Psychopathology...*, dz. cyt., s. 6–20.

<sup>70</sup> Zob. A. I. Brzezińska, K. Appelt, A. Ziółkowska (2011), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 248.

[...] inna grupa dzieci to te zamknięte w sobie, które padają, często są ofiarami jakiejś przemocy rówieśniczej, nie odnajdują się. Właśnie tacy udepresyjnieni i przez to bardziej spędzają czas przed komputerem, grając w karty. (SAMANTA)

Pomijając grupę, która przychodzi do nas z trudnościami wycofania, nieśmiałości, takiego trudnego kontaktu w poznawaniu rówieśników, choć tym też zdarza się nadużywanie różnych rzeczy, np. papierosy, ale rzadziej. (SARA)

Druga rzecz, że jeśli ja nie wierzę w siebie i jest mi trudno ze sobą, to wypadaloby się jakoś znieczulić. Wiem, że na pewno jeden taki dość osobliwy chłopaczek pali, dlatego że tak bardzo się boi, znaczy ciągle się boi, wszystkiego się boi, ale jak się „napali”, „najara”, to się przestaje bać. (SYLWESTER)

O apatyczności młodych ludzi, braku zainteresowania przyszłym życiem w literaturze przedmiotu wspomina się w kontekście trwania w rozproszeniu i dyskomforcie (w przypadku tożsamości rozproszonej), szczególnie przy braku wsparcia ze strony dorosłych opiekunów, co prowadzi do obniżenia nastroju, poczucia bezsensu, niezadowolenia, cierpienia<sup>71</sup>. Taki stan może być tylko etapem w rozwoju tożsamości (o czym pisał Alan Waterman<sup>72</sup>) i zakończyć się pomyślnie ukształtowaną tożsamością. Jednakże w przypadku młodych ludzi z tej grupy wydaje się, że nie weszli oni w kryzys rozwojowy. „Generalnie kryzys rozwojowy jest normą, i to raczej niewchodzenie w tę kryzysową sytuację daje powody do niepokoju”<sup>73</sup>. Wśród młodych ludzi podejmujących zachowania z grupy ryzykownych zachowań unikających, nie wszyscy będą doświadczać zaburzeń. Jednak nawet „część z [...] normatywnych wzorców zachowania w niesprzyjających okolicznościach może rozwinąć się w pełnoobjawowe zaburzenie”<sup>74</sup>, a za kryterium można przyjąć negatywny wpływ wybranych wzorców adaptacji na funkcjonowanie jednostki<sup>75</sup>. W perspektywie psychopatologii rozwojowej przyjmuje się, że prawidłowy przebieg rozwoju wymaga systematycznych zmian, zakończonych sukcesem w postaci pozytywnej adaptacji, a zaburzenia i psychopatologia są wynikiem zarówno aktualnego, jak i przeszłego przystosowania<sup>76</sup>. W przypadku młodzieży prezentującej zachowania z tej grupy, występowały trudności w poprzednich etapach rozwojowych, które mają wpływ na obecne wzorce adap-

---

<sup>71</sup> Tamże, s. 246.

<sup>72</sup> A. S. Waterman (1982), *Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and Review of Research*. „Developmental Psychology”, 18, s. 341–358.

<sup>73</sup> M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Gdańsk: GWP, s. 127.

<sup>74</sup> I. Grzegorzewska, E. Pisula, A. R. Borkowska (2016), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 460.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Zob. D. Cicchetti (2006), *Development and Psychopathology*, w: D. Cicchetti (red.), *Developmental Psychopathology, Theory and Method*. New York: Cambridge University Press.

tacji. W wypowiedziach badanych pojawiła się grupa nastolatków zamknięta w sobie, odcięta od świata zewnętrznego, nie zainteresowana właściwie niczym, podejmująca nieliczne zachowania ryzykowne, których zadaniem jest raczej chronienie się przed światem zewnętrznym niż chęć poznania go. W przypadku tych młodych ludzi bez aktywnego wsparcia społecznego, ich osobiste zasoby mogą być niewystarczające do poradzenia sobie z wyzwaniem etapu rozwojowego, w którym się znajdują, co może doprowadzić do nieprzystosowania, nawet w postaci zaburzeń psychicznych. Funkcjonowanie młodzieży w tym obszarze świadczy o występowaniu wielu czynników ryzyka (przy ubogich czynnikach chroniących) w ich rozwoju, może więc wskazywać na zwiększone ryzyko rozwoju psychopatologii (w tym przypadku najprawdopodobniej zaburzeń internalizacyjnych). Zgodnie z modelem zaburzeń Thomasa M. Achenbacha zaburzenia oparte na internalizacji problemów (emocjonalne), zwane też „cichymi”, polegają na „wewnętrznym utrzymywaniu” negatywnych emocji (takich, jak smutek, lęk, wstyd, poczucie winy), co może manifestować się takimi symptomami, jak chociażby wycofanie społeczne, ale także objawami somatycznymi, samouszkodzeniami czy myślami i zachowaniami suicydalnymi<sup>77</sup>. Wydaje się, że właśnie zaburzenia z tej grupy stanowią największe zagrożenie dla nastolatków podejmujących ryzykowne zachowania unikające. Ci młodzi ludzie w zależności od postawionej diagnozy mogą potrzebować wsparcia w rozwoju, socjoterapii, psychoterapii lub nawet leczenia psychiatrycznego. Interwencje mogą – co szczególnie istotne w podejmowaniu działań pomocowych dla dzieci i młodzieży<sup>78</sup> – obejmować edukację i trening umiejętności dla rodziców, a także oddziaływać na kontekst rozwoju nastolatka, np. na rodzinę i szkołę.

**Ryzykowne zachowania deficytowe**, tak jak zachowania z poprzedniej grupy, motywowane są występowaniem doświadczeń stresujących (np. niezaspokojenie potrzeb, przeciążenie, utrudnienia, konflikty) i traumatycznych w biografii młodych ludzi. Zachowania ryzykowne w tej grupie są nasilone i mocno zagrażają rozwojowi. Mogą polegać np. na ryzykownych zachowaniach seksualnych w przypadku młodych, którzy w ten sposób próbują zaspokoić sfrustrowane potrzeby miłości i przynależności, na zachowaniach agresywnych wynikających z odreagowania własnych doświadczeń przemocy, na korzystaniu z narkotyków, aby poradzić sobie z bolesnymi wspomnieniami. Cofnijmy się jeszcze raz do przemyśleń socjoterapeutów:

Miałam taką dziewczynę, która była z domu dziecka, która zwała z tego domu, nie chciała tam być i ona chodziła całymi tygodniami, mówiła, że nie musiała nic jeść, spać, bo chodziły ciągle naćpane. To było najlepiej, bo nic się nie czuło, nic się nie myślało, nic się nie przeżywało, czyli chodzi o to, żeby wyciszać te emo-

<sup>77</sup> Zob. I. Grzegorzewska, E. Pisula, A. R. Borkowska (2016), *Psychologia kliniczna...*, dz. cyt., s. 460.

<sup>78</sup> Tamże, s. 472.

cję, uczucia, żeby ich nie przeżywać. To jest trudne, mam wrażenie, że nie radzą sobie w takich skrajnych, trudnych uczuciach, nikt im tego nigdy nie nazwał, nie pokazał, nie powiedział, że tego nie rozumieją i wolą się od tego odcinać. Są tacy typowo pozerzy: inni robią, to ja też, albo chcę spróbować i tyle, a są tacy, którym pełni to funkcję wypełnienia pustki bądź po prostu ucieczki przed rzeczywistością, przed cierpieniem. (SYLWIA)

Mieliśmy taki przypadek, to nam wyszło, że to jest jedna osoba, ale okazało się, że ta rodzina miała u nas kilkoro dzieci i każde z nich było dysfunkcyjne. Nie dlatego, że one były takie same w sobie bądź że przeszły taką traumę, tylko dlatego, że funkcjonowali w takiej rodzinie i panowały takie, a nie inne zasady. Wyłamał się z milczenia jeden z uczestników tej rodziny: chłopiec czternastoletni, i początkowo był bardzo agresywny, w kontakcie z dorosłymi ludźmi zachowywał się skandalicznie. [...] Zaczęłam z nim pracować, zaczął mówić i opowiadał, jakie tam panowały zasady typu: spóźniłeś się, nie dostajesz kolacji, albo coś przy jedzeniu ci spadło, to od dzisiaj przez tydzień jesz na desce sedesowej zamknięty w toalecie. Był też bity, był szarpany i potem doszło do takiej sytuacji, że uciekł z domu. [...] W pewnym momencie ten chłopiec naprawdę różne złe rzeczy [robił], np. alkohol zaczął spożywać, wracał po dwudziestej drugiej, bo wiedział, że mu nie wolno, po prostu robił im na złość, żeby oni się go pozbyli. Ja mówię: „nie rób takich rzeczy”, „ale to jest jedyna szansa, bo ja sobie coś zrobię, bo inaczej nie wytrzymam”. Kiedy próbowałam tym rodzicom powiedzieć, że coś jest nie tak, to wyobrazi sobie pani, jak to wyglądało. Kiedy on kiedyś specjalnie przyszedł pijany do szkoły i rodzice przyjechali, to tatuś tak mnie pchnął, że polecałam razem z drzwiami, bo co ja mam do powiedzenia. (SŁAWA)

W jednej grupie mam dwóch delikwentów, konkretnie człowieczków takich dziewczynych i jeden z nich [...] to gdzieś tam ktoś mu podskoczył, to zwołał kilku kumpli, poszli bić tamtego człowieka. Co jakiś czas mówi, że nie może przyjść, bo ma jakąś „ustawkę”. [...] Jeden się wychował na ulicy, drugi też się wychował na ulicy. To, że oni tu jakoś funkcjonują, to, że w ogóle tutaj przychodzą, to poczytują sobie za jakiś zaszczyt. Jeden stawał na czatach, kiedy koledzy kradli, drugi był na myjce, tak że obydwaj się spiknęli i tworzą zespół. (SYLWESTER)

Jak już wspomniałam przy poprzedniej grupie zachowań ryzykownych, trudności przystosowawcze młodzieży mogą mieścić się na kontinuum od normalnych uzasadnionych rozwojowo zachowań do poważnych zaburzeń psychicznych. Jednak także te normalne zachowania mogą rozwinąć się w zaburzenie. Kryterium różnicujące zachowania typowe od problemowych to po pierwsze częstość i nasilenie ujawnianych trudności oraz po drugie ich negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki<sup>79</sup>. W przypadku tych zachowań możemy mówić o spełnianiu obu warunków. W rozwoju nastolatków funkcjo-

---

<sup>79</sup> Tamże, s. 460.

nujących w taki sposób występowało niewiele czynników chroniących rozwój, a wiele czynników ryzyka powstania psychopatologii, co może dać negatywny efekt w postaci zaburzeń. Odwołując się do cytowanej już wcześniej klasyfikacji Achenbacha, problemy psychiczne młodzieży można podzielić na zaburzenia eksternalizacyjne i internalizacyjne. Cechą charakterystyczną pierwszych z nich, zwanych także zaburzeniami behawioralnymi, jest to, że doświadczające ich nastolatki wywierają bardzo silny negatywny wpływ na inne osoby będące z nimi w interakcji. Dokonują tego poprzez agresję, przemoc, bunt, zachowania prowokujące lub opozycyjne, co powoduje, że jednostka wchodzi w konflikt z normami społecznymi. W narracjach respondentów pojawiały się właśnie tego typu buntownicze, agresywne działania młodych ludzi wynikające z wielu ich osobistych problemów. Występowały jednak także zachowania, które Achenbach zaliczył do świadczących o zaburzeniach internalizacyjnych (o których pisałam w poprzedniej grupie zachowań ryzykownych), a więc np. samouszkodzenia<sup>80</sup>. Charakterystyczne dla tej grupy zachowań jest ich nasilenie oraz użycie ich jako sposobu wyrażenia dominującej trudności nastolatka. Jako przykład może posłużyć wypowiedź jednej z socjoterapeutek:

Rodzice porzucają ich, nie stawiając granic, nie interesując się. Oni też porzucają w ten sposób to, co dobre na rzecz tego, żeby w jakiś sposób dostać te granice, kontakt, zainteresowanie. Jeżeli nie ze strony rodziców, no to może w tym ośrodku, w którym będą. (SAMANTA)

Działania z obszaru profilaktyki mogą być dla tej młodzieży niewystarczające, a w zależności od postawionej diagnozy, młodzi mogą być kierowani na socjoterapię, psychoterapię lub nawet leczenie psychiatryczne, a interwencje – tak jak w poprzedniej grupie zachowań – powinny obejmować rodziców, a także inne (poza rodziną) konteksty rozwoju młodego człowieka, np. szkołę.

Warto na koniec rozważyć na temat zachowań ryzykownych młodzieży podkreślić, że sposób konceptualizacji tego zjawiska, który wyłonił się z wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek oraz socjoterapeutek i socjoterapeutów w żadnym wypadku nie jest tożsamy z żadnym rozpoznaniem diagnostycznym. Wyróżnione na podstawie znaczenia nadawanego im przez respondentów grupy zachowań stanowią pewne obszary doświadczeń badanych z młodzieżą, z którą pracują. Określenie zachowań ryzykownych jakiegoś nastolatka jako należących do jednej z czterech wyróżnionych grup może świadczyć o sposobie adaptacji lub (auto)kreacji rozwojowej młodego człowieka, nie jest jednak wystarczające do stawiania diagnozy jego trudności.

---

<sup>80</sup> Tamże, s. 462–463.

# Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży w perspektywie wychowawczyń i wychowawców oraz socjoterapeutek i socjoterapeutów

Prezentowany w tej części obszar badawczy dotyczy ostatniego, czwartego problemu szczegółowego pracy, który brzmi: „Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają własną rolę i rolę instytucji, w jakiej pracują, w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży?” W części pierwszej książki w rozdziale trzecim przedstawiłam podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań ryzykownych oraz omówiłam badania naukowe prowadzone w tym zakresie. Poniżej zaprezentowałam sposób, w jaki do kwestii oddziaływań profilaktycznych podchodzą respondenci: jak postrzegają własną rolę, jakie widzą trudności w działalności profilaktycznej oraz jakie dostrzegają rozwiązania pojawiających się problemów, zarówno z perspektywy własnej, jak i instytucji. Logika wypowiedzi respondentów spowodowała konieczność zastosowania odmiennej konstrukcji tego rozdziału. Zazwyczaj najpierw prezentowane były wypowiedzi wychowawców i wychowawczyń, a następnie socjoterapeutek i socjoterapeutów, z zaznaczeniem podobieństw i różnic w obu grupach. Tym razem musiałam podzielić także wypowiedzi samych prowadzących grupy socjoterapeutyczne, gdyż pojawiło się duże zróżnicowanie dotyczące tego, jak postrzegają kwestie profilaktyki zachowań ryzykownych w zależności od miejsca pracy. Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki pracują w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, centrach pomocy rodzinie, centrach wspierania rozwoju dzieci i młodzieży, centrach psychologiczno-pedagogicznych, poradniach terapeutycznych. Główna różnica w postrzeganiu profilaktyki w pracy socjoterapeutycznej między tymi miejscami zależała od tego, czy była to szkoła, czy inna placówka. W szkołach socjoterapia odbywa się zazwyczaj jako jedna z wielu form aktywności zawodowej. Średnia liczba prowadzonych grup socjoterapeutycznych wśród tych badanych to dwie grupy. Odpowiadając na pytania, od-

nosili się więc oni nie tylko do doświadczeń z pracy grupowej, ale głównie do innych zadań, które wykonują w szkołach. Wśród socjoterapeutek i socjoterapeutów pracujących w innych niż szkoła placówkach, średnia prowadzonych grup wynosi 6,71. Udzielając odpowiedzi na pytania o swoją rolę w profilaktyce zachowań ryzykownych w socjoterapii, zazwyczaj odnosili się wyłącznie do pracy terapeutycznej z grupą nastolatków. Dlatego też w pierwszej kolejności zostaną przedstawione wypowiedzi socjoterapeutów pracujących w szkołach, a następnie tych pracujących w innych placówkach.

## 8.1. Postrzeganie własnej roli i roli instytucji w profilaktyce zachowań ryzykownych

Prewencja w rozumieniu działań psychoprofilaktycznych nastawiona jest na pomoc osobom zdrowym znajdującym się w sytuacji ryzyka, przy czym same procesy rozwojowe mogą stanowić o ryzyku<sup>1</sup>. Dlatego wychowawców i wychowawczynie pytałam o to, jak postrzegają rolę własną i instytucji, w której pracują, w profilaktyce ukierunkowanej na młodzieżowe zachowania ryzykowne pojawiające się w okresie dorastania przypadającego na czas nauki w gimnazjum. W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli profilaktyka zaczyna się od budowania pozytywnych relacji, poprzez diagnozę, aż do zastosowania określonych interwencji.

Budowanie właściwej relacji dotyczy kontaktów z uczniem, między uczniami w klasie oraz nauczycieli z rodzicami. Nauczyciele dostrzegają opisywany także w literaturze przedmiotu ważny aspekt właściwej postawy jako elementu kompetencji nauczycieli. Jego składowymi są m.in.: otwartość na potrzeby innych, empatia i autentyczność<sup>2</sup>. Jeden z wychowawców podkreślił właśnie znaczenie bliskiej, szczerzej i autentycznej relacji uczeń – nauczyciel:

Budowanie relacji, jestem wychowawcą dwadzieścia cztery na dobę. Mówiłem wcześniej o tej autentyczności, to są relacje. Mam to szczęście i to jest ważne, że jestem polonistą i mam sporo godzin w tygodniu, gdzie z nimi przebywam, ale mówię o takim budowaniu relacji, że jestem dostępny na przerwach, podchodzą po lekcjach, kiedy wychodzimy gdzieś. (WŁADYSŁAW)

---

<sup>1</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 666.

<sup>2</sup> B. Woynarowska (2013), *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163.



Inna wychowawczyni uznała, że postawa autentyczności i spójności w zachowaniach prezentowanych w szkole oraz tych w sferze pozazawodowej przez nauczycieli (oraz innych dorosłych), buduje zaufanie młodzieży, natomiast postrzegany brak owej spójności prowadzi do buntu i poczucia bycia oszukany przez dorosłych, którzy sami nie prezentują zdrowego stylu życia. Nauczycielka ta ustosunkowała się do jednego z aspektów kompetencji nauczycieli do realizacji edukacji zdrowotnej odnoszącego się do autentycznej postawy, gotowości do doskonalenia własnego zdrowia i umiejętności życiowych<sup>3</sup>, a nie tylko deklarowania takich postaw:

My dorośli popełniamy jakiś błąd gdzieś. Nie może być tak, że ja im pokazuję tutaj inne zachowanie, bo ja jestem nauczycielem, a wychodzę na zewnątrz i pokazuję im inne. Uważam, że nasze zachowania zarówno w szkole, jak i na zewnątrz, powinny być podobne. [...] Żeby ta rzeczywistość, żeby oni widzieli ten świat szkolny jako świat rzeczywisty, a mi się wydaje, że oni myślą, że świat szkolny to jest szkolny, a tam rzeczywistość jest inna. My im pokażemy to, to i to, a rzeczywistość jest inna, bo my dorośli też tak pokazujemy, że my tutaj zachowujemy się tak jakoś inaczej, bo mury szkolne na nas wymuszają, że zachowujemy się tak, a nie inaczej. [...] Taką niesprawiedliwość widzą. [...] I oni tak w tym wieku gimnazjalnym już to dostrzegają, oni już widzą ten świat i buntują się wtedy. Oni pewnie nie potrafią sobie z tym poradzić: tutaj pani mówiła, że nie mogę tak, a tam np. ten dorosły to robi. (WIESŁAWA)

Na inny aspekt relacji między nauczycielem a uczniem uwagę zwróciła kolejna wychowawczyni. Jej zdaniem istotne jest współdecydowanie nastolatka o rozwiązaniu problemu, z jakim zgłasza się do nauczyciela:

Dość często jest tak, że jak mi zgłaszają jakieś problemy, to ja właśnie pytam: „czego ty oczekujesz, co ja mam z tym zrobić?”. Oni nie chcą tego, żebyśmy tylko wysłuchali, tylko, że oni chcą nam powiedzieć, co my mamy z tym zrobić, bo oni mają na to jakiś pomysł, ale oni nie mają takich możliwości, jakie mają dorośli. (WERA)

Do kwestii współdecydowania przez uczniów odniosła się też inna wychowawczyni, która ten aspekt relacji wprowadza podczas zebrań z rodzicami. Nie odbywają się one w klasyczny, grupowy sposób, są natomiast relacją rodzic/rodzice – nauczyciel – uczeń, gdzie ten ostatni jako pierwszy ma możliwość wypowiedzenia się i przedstawienia swoich pomysłów rozwiązania trudności:

---

<sup>3</sup> Tamże.

Ja bardzo często prowadziłam w taki sposób zebrania, że zamiast zwoływać wszystkich rodziców, bo rodzice bardzo często nic nie mówią podczas takich zebrań, to wołałam osobno rodzica z dzieckiem i omawialiśmy, co się zadziało dobrego, złego. Od dziecka zaczynałam, żeby poznać chociaż jego wersję, żeby zobaczyć z jego punktu widzenia, jak dziecko to widzi. I to daje bardzo dobre rezultaty, bo zwykle dziecko czuje się też docenione, ważne i stara się spełnić to, co przynajmniej obiecało czy powiedziało, bo model jest taki, że jak rodzic idzie na zebranie, to dziecko już się boi, już się śmieją, że dziś będzie lanie i tak dalej. Tu jest zupełnie inny model współpracy z rodzicami. (WIKTORIA)

Ten sam wychowawca, który podkreślał znaczenie relacji między nauczycielem a zespołem klasowym, uznał także, że pozytywne wspierające relacje między uczniami są formą profilaktyki, a nieformalne bliskie więzi oraz reagowanie na niebezpieczne zachowania rówieśników stanowią najlepszą ochronę. Warto w tym miejscu podkreślić, że wiedza o czynnikach ryzyka jest podstawą działań profilaktycznych<sup>4</sup>, a nauczyciele i nauczycielki w grupie rówieśniczej lokowali zarówno źródło ochrony, jak i zagrożenia:

Budowanie takiej relacji wychowawca – uczeń, ale też między sobą, żeby te relacje między nimi się układały, i to jest ta najlepsza profilaktyka. Znowu mam to szczęście, że u mnie bardziej, no brzydko mówiąc, jest takie „równanie w górę”. [...] Takie działania drobne, nieformalne, które tak ustawią grupę czy zespół klasowy, że oni regulują to między sobą. To jest piękna sprawa. Jest to taka zasługa często niewynikająca z wychowawcy, że się trafia taki zespół klasowy, ale też rola tutaj wychowawcy jest taka, żeby stymulować czy właśnie pewne działania podejmować, ale delikatnie, a pewnych nie, bo najlepiej ta profilaktyka działa, jak oni bezpośrednio na siebie wpływają. Mieli takich kolegów, którzy nie chodzili do szkoły, to oni dzwoniли do niego, „co ty wyprawiasz?” „zmarnujesz sobie życie!”. Ja gdzieś podsłuchałem to, Boże, ja nie muszę nic robić jako wychowawca, oni sami to czują i to jest najskuteczniejsze, że jeden drugiemu poprzez rozmowę, poprzez spotkanie się ciągnie w tę dobrą stronę, a równocześnie odciąga od tych rzeczy negatywnych, złych wpływów. (WŁADYSŁAW)

Kolejny obszar dotyczący oddziaływań profilaktycznych, który pojawił się w wypowiedziach nauczycieli i nauczycielek, to diagnoza problemów i potrzeb uczniów<sup>5</sup>. Respondenci zdają sobie sprawę, że diagnoza w szkole, która jest niezbędna do podjęcia decyzji o działaniach profilaktycznych, opiera się na wiedzy o zdrowiu młodzieży i najważniejszych zagrożeniach<sup>6</sup>:

---

<sup>4</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 666.

<sup>5</sup> Zob. E. Jarosz, E. Wysocka (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>6</sup> Por. A. Borucka, K. Ostaszewski (2006), *Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Rolą wychowawcy jest taka diagnoza, bo nie tylko, że: „w tej klasie potrzeba dużo pogadań”, no niekoniecznie, temu potrzeba więcej, a innemu nie będzie potrzebne w ogóle. Taka indywidualizacja jest tej pracy, czasem są rozmowy na forum klasy, a czasem gdzieś indywidualnie z uczniem. (WŁADYSŁAW)

Inna wychowawczyni diagnozę rozumiała w kontekście dostrzeżenia pierwszych sygnałów niepokojących zachowań, w celu wdrożenia właściwego sposobu postępowania:

Jako wychowawca mogę jako pierwsza zaobserwować pewne niepożądane zachowania i zwykle przyjęliśmy, że u nas jest taka droga, że zawiadamiam panią pedagog i tu najpierw usiłujemy znaleźć rozwiązanie, tu na terenie placówki. Potem pedagog, jeżeli to jest poważniejszy problem, to dalej kieruje, wzywamy rodziców, kieruje rodziców dalej. Taką mamy drogę, zwykle musi to być oficjalna droga, nie robię tego osobiście, żeby wziąć na swoje barki, bo nie mam takiej mocy. (WIKTORIA)

Kolejna wychowawczyni za ważny aspekt przeciwdziałania uznała diagnozę potrzeb uczniów oraz w konsekwencji możliwość uświadomienia rodziców na temat problemów, z jakimi borykają się ich dzieci. Wynika z tego, że działania profilaktyczne mają być skierowane nie tylko na jednostkę, ale także na kontekst jej rozwoju<sup>7</sup>, w tym przypadku kontekst rodzinny:

Na pewno diagnozować ich potrzeby, i w tym kierunku z nimi rozmawiać i podejmować działania jakies. [...] Myślę też, że dużo z mojej strony, żeby uświadczać rodzicom, jakie problemy dotyczą ich dzieci. (WERA)

Jedna z wychowawczyń podkreśliła, że do postawienia właściwego rozpoznania problemu ucznia potrzebna jest nauczycielowi specjalistyczna wiedza:

Staramy się czytać. [...] Myślę, że problem narkotyków mnie przerósł w pewnym momencie, bo wydawało mi się, że to jest gdzieś na Zachodzie, a się okazało, że to jest już, już, tuż, tuż. [...] No i wtedy właśnie na gwałtu, rety trzeba było takiego szkolenia, żeby człowiek w ogóle wiedział, jakiego rodzaju są. [...] To był taki etap mojego uczenia się i szczęśliwie moją uczennicę zdiagnozowałam tak po omacku trochę. [...] Dzięki temu udało się podjąć działania, tak żeby to dziecko się nie wciągnęło. (WALENTYNA)

---

<sup>7</sup> Zob. H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 667.

Kilkoro z respondentów odniosło się do tego, w jaki sposób rozmawiać z młodzieżą na tematy związane z profilaktyką<sup>8</sup> i jakie interwencje profilaktyczne stosować. Wypowiadano się w kwestii komunikacji dwustronnej, która jest zdaniem badanych bardziej skuteczna niż stosowanie tylko metod podających:

Oni wychodzą z założenia, że oni już wszystko wiedzą, natomiast ja się tak łatwo nie poddawałam, i tak za każdym razem drążyłam temat, więc rola wychowawcy, czy w ogóle dorosłego, nawet na tych trzydziestu, dwudziestu dziewięciu wie, to ten jeden może nie wiedzieć, więc tak czy siak rozmawiać z nimi. Rozmawiać, pytać, żeby nie było tak, że my będziemy mówić to, co my myślimy, że powinni wiedzieć, co powinni, tylko co faktycznie chcą wiedzieć. Tak jak z tymi mitami o seksie, jeżeli oni już jakąś wiedzę mają, jeżeli my będziemy im kolejny raz tłumaczyć, na czym to polega, jak się zabezpieczać i oni już to wiedzą, a np. nie mają pojęcia o jakichś zachowaniach ryzykownych, to może w tym warto by było szukać. (WERA)

Oprócz takich działań profilaktycznych, że pogadanki, ale też, co wy myślicie na ten temat. Rzucanie pewnych tematów, o uzależnieniach mówienie. [...] Czasami takie mocne powiedzenie, pokazanie tych skutków, konsekwencji też działa, działanie tych dopalaczy czy narkotyków tych zgonów młodych ludzi. Na pewno w gimnazjum nie można tak zrobić, że dzisiaj jest godzina wychowawcza, to pogadanka na temat uzależnień, pośpią na tej lekcji i nic z tego nie wyjdzie. (WŁADYSŁAW)

Kolejny wychowawca, odnosząc się do sposobu skutecznego prowadzenia rozmów z młodzieżą, podkreślił, że nawet tematy, które wydają się nauczycielowi prowokacją, należy rzetelnie omówić oraz szanować poglądy własnych uczniów:

Przede wszystkim rozmawiać z nimi, tłumaczyć i pokazywać. Tutaj jest duża rola nas nauczycieli. Nie bać się rozmawiać, nawet jeżeli to są pytania, no wydawałoby się głupie czy nie na miejscu, ale być może oni właśnie potrzebują tej odpowiedzi, być może jest tak, że nas sprawdzają, że to jest jakaś prowokacja, ale nawet jeśli, to wejść w to i nie wstydzić się wyjaśnić. [...] Staram się z nimi rozmawiać i słuchać ich. Nawet takich opinii, że lepiej sobie wypić piwo i zapalić papierosa niż brać w żyłę, bo to też mówi o nich trochę. Staram się szanować ich poglądy, jakiegokolwiek by były – oczywiście, jeżeli one są krzywdzące dla innych, to reaguję. [...] Ja staram się im powiedzieć, że każdy

---

<sup>8</sup> Por. na temat podstawowych umiejętności komunikacji w procesie pomocy: G. Egan (2002), *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

z was ma prawo do poglądów, one mogą być różne, ale no właśnie chodzi o to, żeby dyskutować i może tam kształtować, a nie zamykać się na innych. (WALDEMAR)

Inna wychowawczyni wyraziła zdanie, że młodzi ludzie tematy dotyczące zachowań ryzykownych nie zawsze chcą poruszać z rodzicami, dlatego ona, uzupełniając tę lukę, chce im pokazać konsekwencje podejmowanych decyzji:

Wydaje mi się, że nie zawsze są w stanie rozmawiać w ten sposób z rodzicami, że chcą rozmawiać z kimś dorosłym, a z mamą i z tatą tak otwarcie no chyba nie wszyscy. [...] Więc ja myślę, że moja rola jest taka, żeby ich uczyć, że za wszystko trzeba płacić, i że jak ja się zdecyduję zrobić tak, to znaczy, że ja muszę się liczyć z takimi i takimi konsekwencjami. (WANDA)

Następny wychowawca uważa, że należy używać dosadnego słownictwa w rozmowie z młodzieżą:

Myślę, że nazywać rzeczy po imieniu: nie narkomani – mówiłem nawet do rodziców, mówimy po imieniu – ćpuny. [...] Staram się nazywać rzeczy po imieniu, nie mówię narkoman, mógłbym ładniej, mówię ćpun – mówię tak brzydko. (WITOLD)

Kolejna wychowawczyni nie tylko podkreśliła rolę rozmowy w profilaktyce zachowań ryzykownych, ale także tworzenia relacji, w której młody człowiek czuje się kimś ważnym dla nauczyciela:

Normalne traktowanie tych tematów i mówienie o tym. Wzmacnianie i pokazywanie tego, że każdy człowiek jest czegoś wart. Próba wydobycia u każdego z nich, ja robię różne testy osobowości i tak dalej, i wskazywanie wtedy, że to nie jest ktoś lepszy, gorszy, tylko to są twoje mocne strony. Odnajdź siebie, co ty chcesz robić i jakich wyborów dokonywać. [...] Tworzenie możliwości, nie że „radź sobie sam”, bo liczę tylko na efekt, ale „okej”, ważny jest efekt, ale możesz liczyć na moją pomoc. (WISŁAWA)

Nauczyciele i nauczycielki wymieniali szereg działań, które podejmują w celach profilaktyki zachowań ryzykownych. Wiele opisywanych działań inicjują sami wychowawcy. Służą one promocji zdrowego stylu życia, rozwijaniu zainteresowań i poszerzaniu możliwości spędzania wolnego czasu.

Jeden z nauczycieli uznał, że także działania polegające na wyjściu z klasą na targi edukacyjne lub przedstawienie młodym ludziom różnych sposobów spędzania czasu wolnego, są formą profilaktyki, którą on jako wychowawca podejmuje:

Często robimy właśnie takie spotkania czy wyjścia na targi, oferty, gdzie by ten młody człowiek mógł się odnaleźć. I to też jest profilaktyka, bo jak mu się przedstawi jakieś oferty szkoły czy spędzania czasu, to też go się odciąga od rzeczy takich negatywnych. (WŁADYSŁAW)

Kolejna wychowawczyni w odpowiedzi na działania z zakresu profilaktyki odniosła się do tworzenia pozytywnego klimatu w szkole i motywowania uczniów do działań edukacyjnych, aby umożliwić im rozwój ich zdolności:

Bardzo ważna rzecz, żeby oni dobrze się czuli, i żeby mieli dobre chęci do wszystkiego, to zauważyłam, że pozytywna motywacja to przenosi góry. Ja taką stosuję metodę na tych lekcjach, [...] podkreścam „na maxa” ich każdy sukces, pokazuję im, że świetnie, że sobie radzą i muszą uwierzyć w to, że sobie poradzą. [...] Oni czują się wtedy docenieni i naprawdę chętniej pracują. (WERONIKA)

Inna nauczycielka wskazała na rozwijanie zainteresowań uczniów jako formy profilaktyki prowadzonej przez wszystkich nauczycieli w jej szkole w celu przeciwdziałania angażowaniu się wychowanków w zachowania ryzykowne:

Mamy dużo zajęć artystycznych, kół zainteresowań, nie ma takiego nauczyciela, który by czegoś po godzinach nie robił, tak że dzieciaki mogą korzystać i korzystają, nie wszystkie. Jest taki procent, który nie chce i trzeba zachęcić. Ten, który się średnio uczy, nie będzie chciał na jakieś zajęcia dodatkowe z historii, ale na takie sportowe, ruchowe czy śpiewane, pójdzie. (WIOLETTA)

Cytowana wychowawczyni wraz z koleżanką prowadzi chór szkolny, który spełnia rolę profilaktyczną, szczególnie dla uczniów o mniejszych osiągnięciach edukacyjnych:

Nawet teraz mamy w formie takiej terapii, od dwóch lat prowadzimy z koleżanką chór szkolny, nazwijmy to szumnie, bo to mamy dzieci około czterdzieścioro i czasami tak beczą jak stado baranów, ale są tak szczęśliwi. My piszemy same piosenki, teksty są dostosowane do nich albo do klasy, wszystko, co jest związane ze szkołą. Muzykę, bierzemy podkłady gotowe, ale do znanych piosenek mamy tekst i wtedy świetnie się bawią. Rzeczywiście na wszystkich szkolnych okazjach te dzieci występują, więc te dzieci gdzieś tam marginesowe, wypłynęły. Tak że jak staną na apelu, jak odśpiewają, powiem szczerze, że czasami jest więcej śmiechu niż tego śpiewania, ale dla nich jest forma terapii. (WIOLETTA)

Ta sama wychowawczyni prowadziła wcześniej koło teatralne, z którym uczniowie związani byli także jako absolwenci:

Nawet takie banalne formy działają i zauważyłam, że bardziej te ekspresyjne, żeby mogli się poruszać, albo jak koło teatralne prowadziłam, w tym roku to już zrezygnowałam, bo nie miałam kiedy, a myślę, że w przyszłym roku wrócę, bo to też działa. Miałam kiedyś grupę piętnastu chłopaków, oni się przebierali za dziewczyny i tak dalej. Chłopacy bardzo przeciętni, jeżeli chodzi o naukę, w zachowaniu było kiepsko. Potem wylądowaliśmy w teatrach na pokazach, rok temu i dwa lata temu występowali nauczyciele w sztuce Fredry, tych chłopaków żeśmy ściągnęli, już absolwenci i studenci, więc oni wstępowali z nami. Tak że działa, nawet wielofalowo na lata. (WIOLETTA)

Inny wychowawca pokazał, jak wykorzystywał zajęcia z filmu i fotografii do profilaktyki przemocy w środowisku szkolnym:

Ja jeszcze prowadzę zajęcia artystyczne i w ramach tych zajęć fotografią i filmem się zajmuję, i grupy robiły takie filmy. Tutaj chodziło o takie zachowania niebezpieczne, mieli pokazać. Tam akurat nie pojawił się problem wulgaryzmów albo wyśmiewania czy czegoś, tam była przemoc w szkole, ale też problem papierosów czy alkoholu. Oni sami to robili. (WALDEMAR)

W odniesieniu do interwencji, w odpowiedzi na pojawiające się problemy, jedna z wychowawczyń podkreśliła, że reakcja przede wszystkim powinna być natychmiastowa:

Jeżeli wychowawczo w tej swojej klasie, to tak właśnie widzę swoją rolę, jak wyczuwam, że coś się dzieje, to reaguję natychmiast i w zarodku dusimy, i jeszcze przytaczamy taką ilość różnych dodatkowych rzeczy, żeby zapomnieli o tym raz na zawsze. (WERONIKA)

Inna wychowawczynie zaznaczyła, że jej zdaniem rolą wychowawcy jest skierowanie – jeśli dostrzeże symptomy jakiegoś problemu ucznia – do psychologa i pedagoga, którzy będą wiedzieli, jakie działania podjąć oraz trafnie zdiagnozują problem:

Jeżeli niepokoiło nas jakieś zachowanie, to kierowaliśmy do psychologa, do pedagoga, są to jednak specjaliści, którzy mogą pomóc szybciej i łatwiej będzie im zdiagnozować, więc jeśli takie sytuacje się zdarzały, to mogliśmy też tak zadziałać. (WALENTYNA)

Kolejna z respondentek opowiedziała o współautorskim projekcie profilaktycznym, który stworzyła wraz z koleżanką:

My akurat z koleżanką taki konkurs wygrałyśmy, jeżeli chodzi o profilaktykę, dwa lata z rzędu organizowany przez BORPE, to jest ośrodek uzależnień, i miałyśmy cały taki cykl i właśnie od września zaczynamy takiego grantu światowego

związanego z profilaktyką. Robimy różne akcje pod kątem właśnie, żeby dzieciaki uświadomić i pod innym kątem skierować, więc tam mamy: dogoterapię i muzykoterapię, i pikniki, żeby całą rodzinę włączyć. Te pogadanki, to wszystko, ale w takiej formie, żeby ich nie przegadała, bo jak im się tłucze to, że nie wolno, to nie działa, więc w formie gier. Ten cykl jest rozciągnięty na dłużej, więc ta profilaktyka, staramy się cały czas. [...] Same układałyśmy program i potem go wysłałyśmy. Można z niego skorzystać. Ciekawiej mi się pracuje, jeżeli zrobię coś sama, mam to poczucie, że to jest moje i łatwiej mi się pracuje, bo to znam lepiej. (WIOLETTA)

W niektórych wypowiedziach pojawiła się kwestia profilaktyki na lekcjach wychowawczych. Dwie wychowawczynie wspomniały w tym kontekście o materiałach profilaktycznych – filmach i scenariuszach zajęć, które można pobrać z internetu:

Znalazłam w internecie takie szkoleniowe filmiki pięciominutowe, i tam były naprawdę takie mocne sceny, i taki krótki pięciominutowy film z mocną sceną, to też na nich działa. [...] Puściłam im kiedyś taki fajny film duński, „Przytul mnie”, o dziewczynie, która popełniła samobójstwo po tym, jak filmik z pozorowanym na niej gwałtem dostał się do internetu. Popełniła samobójstwo taka w ich wieku, trzynasto-, czternastolatka. Później bardzo długo o tym filmie rozmawiali i wiadać było, że poruszyło ich to. Zawsze się starałam wyszukać coś, co by dotknęło w środku serca, żeby jakoś poruszyć emocje. (WALERIA)

Na godzinie wychowawczej na temat szkodliwości [różnych środków rozma- wiamy], czyli co się dzieje, jak używam tego czy tego. Czasami młodzi ludzie już wiedzą, są adresowane do szkół, wychowawca może ze strony internetowej pobrać takie scenariusze zajęć czy filmy na temat skutków ubocznych, czy przestrzegających przed zażywaniem różnego rodzaju środków, przed uzależnieniami. (WALENTYNA)

Druga z cytowanych wychowawczyń zaprasza też do klasy specjalistów z dziedziny profilaktyki:

Do klasy w miarę możliwości zapraszam specjalistów. (WALENTYNA)

Kolejna nauczycielka wyraziła zdanie, że najlepiej na zajęcia profilaktyczne zapraszać ludzi, którzy sami poradzili sobie z jakimś problemem, gdyż są autentyczni w prezentowanych postawach:

Nawet jeśli profilaktyka, to zapraszamy ludzi takich autentycznych, są też tacy ludzie, którzy przeszli już swoje, są autentyczni w tym, i jeżeli mówią o narkotykach, a wyszli z tego, to ta młodzież ich bardziej słucha, że rzeczywiście oni mają coś do powiedzenia, bo oni tam byli, a co ta pani ma do powiedzenia, jak ona nawet nie wie, jak ten narkotyk wygląda. (WIESŁAWA)



Godzina wychowawcza poświęcana jest także na działania interwencyjne, jeśli pojawiają się jakieś ryzykowne zachowania uczniów:

Jeżeli mamy pojedyncze sygnały, jakieś przesyłanie zdjęć czy jakieś obraźliwe sms-y, czy komentarze w internecie, bo przychodzą i o tym mówią, to od razu na godzinie wychowawczej jest o tym mowa, czy pani pedagog wchodzi do nich i też o tym mówi. [...] Cały czas trzeba przypominać, uświadamiać i mówić, nawet jeżeli jest to dla nich nudzące i nużące, to i tak: mówić, mówić i mówić, rozmawiać, żeby mieli świadomość po prostu. (WALERIA)

W niektórych wypowiedziach poruszano działania skierowane do rodziców. Jedna z wychowawczyń opowiedziała, jak podczas zebrań pracuje metodami aktywizującymi, aby wskazać rodzicom najważniejsze obszary, które należy wspierać, aby dzieci mogły się prawidłowo rozwijać:

Ja to takie sztuczki stosowałam na początku, bo na takie zebrania to akurat ode mnie przychodzili w jakiejś tam grupie, ale ja robiłam też takie warsztaty dla rodziców w czasie zebrania. Jakieś zadania, takie troszeczkę takimi metodami aktywizującymi, troszkę ich podpuszczałam, żeby mogli sobie zobaczyć, jak my sobie pracujemy, jakimi metodami, żeby najłatwiej nam było to zrobić, to taki temat na przykład, najlepsze warunki uczenia się w domu, jakie powinny być zachowane, żeby dzieci odnosiły sukces. (WERONIKA)

Inna wychowawczynie zdradziła, jak informuje rodziców o problemach ich dzieci oraz jakie możliwości skorzystania z pomocy specjalistów wskazuje, także poza szkołą:

Generalnie muszę powiadomić rodziców. Tu jest tak, że rodzic musi wiedzieć, a czasami jest tak, że wie i nie pomaga, a raczej przeszkadza. Więc takie działania trzeba podejmować i trzeba rodziców informować, bo jednak rodzic odpowiada za dziecko, i jak coś widzę, to muszę powiadomić. Powiadamiam w takim zakresie, żeby zrobić jak najmniej szkody, a jak najwięcej pomóc. Jeśli problem jest poważniejszy, jakby nie musiałam tego robić, ale mam taką świadomość, że wtedy szukam specjalisty, czyli podaję rodzicowi informacje, że pomoc szkolna jest niewystarczająca moim zdaniem, i że należałoby się zgłosić tu czy tu, i podaję placówkę czy osobę, do której należałoby pójść, żeby pomóc dziecku. (WALENTYNA)

Nauczyciele i nauczycielki wspominali także, w jaki sposób postrzegają rolę szkoły w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży. Jedna z nauczycielek wskazała na trzy kierunki działań szkoły, w której pracuje: pedagogizację rodziców, zajęcia profilaktyczne dla uczniów i szkolenia dla nauczycieli:

Wspieram się na działaniach ogólnoszkolnych. W szkole mamy takie jakby trzy kierunki, czyli: trafiamy do rodziców poprzez wykłady, są szkolenia na temat m.in. zagrożeń, są też takie rady szkoleniowe dla nauczycieli. Nawet jak się pracuje długo, to co jakiś czas trzeba nowym spojrzeniem popatrzeć na problem, więc cyklicznie mamy, w każdym roku jest tego typu szkolenie i to nie jedno. (WALENTYNA)

Inna wychowawczynie podkreśliła rolę psychologa i pedagoga w szkole, jako osób mających inicjować, organizować i prowadzić działania profilaktyczne:

Tak, u nas jest to rola pedagoga i psychologa, żeby wylapać tematy, które powinny być poruszone, które nie tyle by zainteresowały ich, ale że mają one wpłynąć w jakiś sposób na nich, no to tym się zajmuje w szkole pedagog i psycholog tak globalnie. Organizują jakieś zajęcia warsztatowe, również takie dla rodziców wykłady, które w różny sposób poruszają różne tematy, jakby pomóc mają rodzicom w zrozumieniu tych swoich dzieci i indywidualne rozmowy. No i praca z tym pedagogiem, i z policją, i z tymi kuratorami, i to jest rola raczej pedagoga i psychologa, ale wychowawca dorzuca, czym należy się zająć. (WERONIKA)

Tematyka zajęć profilaktycznych omawianych w klasach wynika z tematów wybieranych w ramach profilaktyki w szkole:

Wymaga tego program wychowawczy szkoły, no i analizując do tego, co się dzieje wśród młodzieży, dobieramy takie tematy, żeby to było dla nich potrzebne, przydatne, ale żeby to miało jakiś związek z rzeczywistością, bo dla dzieciaków nie ma sensu realizować tematu, który nic nie wnosi i nic im nie daje. Sama też miałam świadomość, że jest to teraz taka tematyka bardzo potrzebna, tak jak tolerancja. Oprócz cyberprzemocy zrobiliśmy teraz zajęcia wychowawcze na temat „Tolerancja w XXI wieku” – w odpowiedzi na tą całą imigrację, różnych narodowości muzułmańskich czy arabskich tutaj do Europy. Dzieciaki tym żyły, nadal żyją, ale po tych zajęciach zaczęli bardziej rozmyślać na ten temat, otworzyli się. Czyli nie stereotypowo, tylko są bardziej tacy ogarnięci. (WERA)

W szkole takie tematy podejmuje się co roku, więc jak było o alkoholizmie w klasie pierwszej, to ten temat może się pojawić w klasie drugiej. (WALENTYNA)

To są takie działania formalne wynikające z pracy pedagoga, wychowawcy, czy organizowania spotkań, imprez, wydarzeń, które tworzą taką ochronę, albo ewidentnie przestrzegają przed konsekwencjami. [...] U nas też są dni profilaktyki organizowane, czyli pewne imprezy w szkole z pedagogiem, psychologiem spotkania, ze strażą miejską, policją, tak że tego sporo jest i takich formalnych działań jest dużo. (WŁADYSŁAW)

Jeden z wychowawców opisał, w jaki sposób na lekcjach wychowawczych omawiane są zagadnienia wynikające ze statutu szkoły i sformułowanego na jego podstawie „kodeksu dobrego zachowania”:

Statut szkoły i te wymagania wobec uczniów, obowiązki i prawa mamy przedstawione, ale sobie pomyśleliśmy, że [...] trzeba jasno im sprecyzować. Powstał „kodeks dobrego zachowania”, w dwunastu punktach. [...] Przez cały rok pracujemy na godzinach wychowawczych czy na różnych zajęciach, właśnie nad tym, jakby były w projekcie scenki zrobione. Tam był konkurs plastyczny dotyczący takich zachowań niebezpiecznych, jak reagować, jak promować zachowania pozytywne. Co roku mamy „tydzień zdrowia” i tam też są tematy promowania zdrowia. Jakby w obrębie szkoły też to się dzieje i mamy je w pewien sposób narzucone, tak samo zajęcia antydyskryminacyjne, to jakby w ramach godziny wychowawczej też powinniśmy, mamy zaplanować sobie. (WALDEMAR)

Wśród instytucji, z jakimi współpracuje szkoła, zazwyczaj wymienia się policję, straż miejską i ośrodki kuratorskie. Z wypowiedzi badanych wynika, że zdają sobie sprawę, że kwestia profilaktyki powinna opierać się na współpracy różnych instytucji. Jest to zgodne z postulatami dotyczącymi np. edukacji zdrowotnej, która „powinna być realizowana przez wszystkie sektory, a nie jedynie przez szkoły, czy też inne instytucje typowo edukacyjne”<sup>9</sup>:

Często widać tu policjantów, którzy też [przychodzą na zajęcia], bo miałam właśnie kilka takich sytuacji, że była przemoc w klasie. (WIKTORIA)

Współpracujemy z policją, są szkolenia dla rodziców dotyczące profilaktyki uzależnień, odpowiedzialności karnej za swoje czyny, więc rodzice o tym też są informowani, co, za co grozi, jakie są teraz różne specyfiki, bo rodzice też nie mają o tym pojęcia, też o cyberprzemocy, bo też rodzice nie są świadomi. [...] Taka właśnie pedagogizacja rodziców, i to jest na zebraniach z rodzicami, i też są takie zbiorcze zebrania, na których rodzice są informowani i edukowani na temat tych właśnie spraw. Przychodzą policjanci, strażnicy miejscy do nas do klas, jak się dzieje coś właśnie i uważamy, że nie my powinnyśmy, tylko jak przyjdzie ktoś groźny w niebieskim mundurku i powie, to będzie to miało większy oddźwięk, niż jak byśmy to my zrobiły, bo powiedzą: paragraf taki, siaki, grozi ci to i to i im szczerka już opada. Tak samo pracujemy też z kuratorami, bo wielu uczniów ma kuratorów swoich i też nie zawsze po wizycie u rodziny wiedzą, co dzieje się w szkole, wiedzą całą prawdę, więc też trzeba poinformować. W wielu przypadkach jest tak, że jest dobrze, ale w niektórych jest, że tutaj jeszcze frekwencja czy oceny do poprawy. (WALERIA)

---

<sup>9</sup> P. Majewicz (2011), *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna – przedmiot, cele i zadania*, w: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 132.

Jak rodzice chcieli, żeby zaprosić policjanta, to zaprosiłem policjanta na zebranie, przy okazji szkoła tak załatwiła, że ten policjant był dla chętnych rodziców. Rodzice nie byli zadowoleni do końca z policjanta. Policjant im mówił, a oni chcieli rozpoznać objawy, jak dziecko przychodzi naćpane, więc ja musiałem w ramach pedagogizacji, przygotowałem prezentację dla rodziców, taką jak można rozpoznać. (WITOLD)

Mieliśmy takie spotkanie ze strażnikiem miejskim, który dokładnie wyciślał, co grozi za posiadanie jakiegoś narkotyku, co jest przestępstwem, od ilu lat. (WŁADYSŁAW)

Jedna z wychowawczyń wymieniła konkurs „Nieletni paragraf”, organizowany w ramach współpracy z policją:

Co roku w takim konkursie „Nieletni paragraf” uczniowie startują. Najpierw przygotowują plakat, potem plakaty są oceniane i jest konkurs z pytaniami, dotyczący właśnie postępowania w sprawie nieletnich, więc muszą się przygotować i mieć jakąś wiedzę na ten temat. To też jest fajne, bo najpierw są takie szkolne eliminacje i jest test, potem najlepsze osoby biorą udział w tym konkursie. (WALERIA)

Inna wychowawczyni poza policją, z którą współpracuje, wspomniała także o przedstawicielach organizacji zajmujących się profilaktyką:

Nawet jeśli ja nie mam takich predyspozycji, to zawsze mogę zaprosić kogoś z zewnątrz, i szkoła tak działa. Teraz jest mnóstwo takich organizacji, które prowadzą prelekcje, spotkania, rozmowy na temat cyberprzemocy, jakiejś seksualności, jakichś zachowań, policję możemy tutaj wezwać. Szkoła może dużo i to robi, zapraszamy tych różnych przedstawicieli jednostek, którzy mają kompetencje, psycholog, pedagog jest w szkole. (WIESŁAWA)

Z opinii wychowawczyń i wychowawców wyłonił się ich sposób rozumienia profilaktyki w szkole. Zadania, które wychowawcy i wychowawczynie realizują w celu zapobiegania zachowaniom ryzykownym młodzieży, zawierają się w kilku uzupełniających się aspektach. Po pierwsze, wielu respondentów podkreślało znaczenie prezentowania właściwej postawy otwartości, empatii i autentyczności przez nauczycieli. Po drugie, duże znaczenie przypisywali budowaniu pozytywnej bliskiej relacji ze swoimi uczniami. Po trzecie, ważna ich zdaniem jest właściwa diagnoza trudności uczniów jako podstawa działań profilaktycznych. I po czwarte, odpowiednia interwencja, która polega na edukowaniu, potęgowaniu zasobów, a także przekazywaniu informacji rodzicom oraz w razie potrzeby skierowaniu ucznia do właściwych specjalistów. Wśród działań szkoły wymieniano takie ukierunkowane

na uczniów (realizacja programów profilaktycznych w szkole), na rodziców (psychoedukacja) oraz na współpracę z innymi instytucjami, np. policją, strażą miejską.

Socjoterapeutki i socjoterapeuci wypowiedzieli się na temat tego, jak postrzegają własną rolę i rolę instytucji, w której pracują, w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży. Jak już pisałam, wypowiedzi tej grupy znacznie się różniły w zależności od miejsca pracy: szkoły czy innych instytucji prowadzących działalność socjoterapeutyczną. Dlatego też zastosowałam taką logikę podziału prezentowanych treści: najpierw przedstawione zostały wypowiedzi socjoterapeutek pracujących w szkole, a w dalszej kolejności socjoterapeutek i socjoterapeutów pracujących w innych instytucjach socjoterapeutycznych.

Jedna z socjoterapeutek pracujących w szkole uznała, że często zaczyna pracę grupową od profilaktyki jako ważnego elementu socjoterapii. Cytowana wypowiedź odnosi się do tak zwanych edukacyjnych celów socjoterapii, o których pisze Katarzyna Sawicka: „celami edukacyjnymi w prowadzeniu grupy socjoterapeutycznej mogą być uczenie się rozpoznawania emocji, rozpoznawanie mechanizmów uzależnień, zapoznanie się z chorobami społecznymi, np. AIDS”<sup>10</sup>.

Profilaktyka to jest bardzo ważna. Bardzo często jest też tak, że w procesie socjoterapeutycznym jednak część zajęć też powinna być profilaktyczna. Moim zdaniem jest konieczne, żeby ta profilaktyka była. Bardzo często jest tak, że ja osobiście bardzo często zaczynam od profilaktyki. Po pierwsze, to też wzbudza jakieś poczucie bezpieczeństwa na grupie, bo od razu się nie wchodzi w taki proces rozpoznawania, a dzieciaki są inteligentne, więc widać, gdzie tam rozpracujemy cokolwiek, ale jednak poprzez profilaktykę można w taki delikatny, ciekawy sposób przekazać tę wiedzę i zacząć od czegoś i wtedy dzieciaki też bardziej się otwierają i gdzieś tam niektóre zachowania same się wygaszają. (SANDRA)

Zdaniem tej respondentki ważne w prowadzonej przez nią profilaktyce jest przekazywanie informacji, kształtowanie umiejętności i wspieranie w radzeniu sobie z trudnościami, co wpisuje się w cele edukacyjne socjoterapii, które „wspomagają proces nabywania wiedzy o sobie samym i o innych ludziach oraz proces rozumienia świata społecznego, a także ukierunkowują zmiany zachowań tak, by mogły chronić dziecko przed kolejnymi urazami psychicznymi”<sup>11</sup>:

---

<sup>10</sup> K. Sawicka (2010), *Socjoterapia – proces i metoda*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: Wydawnictwo Kompedium, s. 15.

<sup>11</sup> Tamże.

Samo otrzymanie informacji ze źródła dużo daje, bo pokazuje, że faktycznie tak jest, tak może być i co z tym zrobić, bo to jest najważniejsze. Te dzieciaki bardzo często wiedzą, że już to mają, że są już w tym, ale co dalej, jak z tego wyjść? Najprościej powiedzieć: „nie pal”, „nie bierz”, ale bardzo często oni nie wiedzą, jak to zrobić i ta profilaktyka daje im tę umiejętność: po pierwsze zobacz, że można, a po drugie, ja ci pomogę, jak nie potrafisz. I oni bardzo często korzystają z tej pomocy. (SANDRA)

Kolejna socjoterapeutka podkreśliła własne kompetencje do prowadzenia zajęć profilaktycznych, dzięki czemu może fachowo podejmować tematy z tego obszaru z młodzieżą:

Wcześniej zdobyłam kwalifikacje do prowadzenia zajęć profilaktycznych, skończyłam warsztaty i mogę prowadzić program profilaktyczny siedem, teraz osiem kroków, i to gdzieś pomaga mi z dziećmi rozmawiać na te tematy. (STANISŁAWA)

Poza wsparciem i wiedzą przekazywaną podczas procesu grupowego socjoterapeutki pracujące w szkołach podejmują inne aktywności mające cele profilaktyczne. Jedna z nich organizuje w szkole spotkania dla młodzieży z osobami uzależnionymi, żeby uzmysłwić nastolatkom, jak łatwo jest się uzależnić:

Co jakiś czas wraz ze zmianą rocznika robię takie spotkanie z panią lub panem, którzy wcale nie są tacy starzy. Troszkę są od nich starsi, którzy mieli przyjemność kosztować różnych rozkoszy w życiu swoim, czyli są po prostu uzależnieni [...] i wtedy oni się stykają z taką faktyczną sytuacją, że nie zdają sobie sprawy, że jeden raz marihuana albo jeden papieroszek, albo jedno piwo spowoduje, że w konsekwencji może skończyć się źle. Bardzo często świadomie wybieram takie osoby, które są młode, czyli powiedzmy, jakichś studentów albo ludzi krótko po studiach, którzy gdzieś tam się już leczą i to jest chyba coś, co ich wprowadza w spory szok. (SONIA)

Cytowana już wcześniej socjoterapeutka opisała zaangażowanie młodzieży w działalność grup profilaktycznych. W ramach zajęć młodzi poza uzyskanymi informacjami o zachowaniach ryzykownych, sami zaangażowani są w prowadzenie akcji profilaktycznych:

Zawsze są zainteresowani jakimiś stronami czy ulotkami, ewentualnie się zapisują do grup profilaktycznych bardzo często. Ale często jest też tak, że oni sami zaczynają organizować jakieś akcje profilaktyczne i poprzez organizację akcji „stop przemocy”, po pierwsze, czytają o tej przemocy, więc się troszeczkę identyfikują z tym, gdzieś tam bardzo często doświadcza ją: „o, ja tak zrobiłem/

zrobiłam, więc widocznie to jest przemoc”, i za chwilę widzą, że przemoc jest zła, a za chwilę robią akcje przeciw przemocy i są postawieni jakby w wizerunku, że po pierwsze, pracują nad sobą, nad tematyką, która ich dotyczy, ale też pomagają w ten sposób innym, więc bardzo często wchodzą już w taką pomoc profilaktyczną. (SANDRA)

Inna socjoterapeutka angażuje młodzież w samodzielne prowadzenie zajęć profilaktycznych:

Z socjoterapii brałam dzieci na konferencje, takie dotyczące profilaktyki do-palaczy też. Niewielka to była liczba dzieciaków, bo dwoje do pięcioro, ale potem opracowujemy scenariusze. Dzieci wchodzą do klas młodszych i przekazują zdobytą wiedzę, która brzmi wiarygodniej, jak gdybym ja stanęła i im opowiadała, bo ta różnica wieku tworzy bariery, chociaż nie zawsze. (STANISŁAWA)

Ta sama osoba prowadząca grupy socjoterapeutyczne zainicjowała powstanie grupy młodzieżowych liderów, która podejmuje działalność wolontaryjną:

Od trzech lat oprócz socjoterapii, takiej typowej dla dzieciaków z orzeczeniami i opiniami z poradni, prowadzę „koło młodzieżowych liderów”, i to jest ta grupa, w której są dzieci niedowartościowane i te dobre. To był mój pomysł i w tym roku nawiązałam współpracę z hospicjum „nadzieja dla dzieci” – byliśmy tam, żeby im pokazać, jak to jest, kiedy się naprawdę nie może, a chciałoby się. Były dzieciaki szokowane, ale fajnie się zachowały, bo zrobiliśmy tutaj zbiórkę, był koncert charytatywny, a część grupy pojechała i ozdobiła ściany w hospicjum pięknymi rysunkami, kolorowymi. Tak myślę, że to uwrażliwienie na drugiego człowieka uczy młodych ludzi tolerancji, jakiegoś takiego innego spojrzenia na życie, i zdają sobie sprawę z tego, że gdzieś tam sięganie po używki to nie rozwiązuje problemów. (STANISŁAWA)

Kolejna socjoterapeutka poza pracą grupową koordynuje w szkole różne akcje socjoterapeutyczne, m.in. przygotowuje młodzież do konkursu wiedzy z zakresu odpowiedzialności karnej nieletnich:

Generalnie, dużo w szkole robimy. Bierzymy udział w szeregu konkursów, muszę się pochwalić, że od ośmiu lat na dziesięć edycji biorę udział w konkursie, który się nazywa „Nieletni paragraf”. Jest to konkurs organizowany przez komendę miejską i generalnie polega na znajomości prawa w zakresie niedostosowań społecznych dzieci i młodzieży. Jest to bardzo trudny konkurs. Konkurs ma zawsze trzy edycje i za każdym razem udaje mi się dostać do finału i zawsze mam jakieś miejsce na podium. (SŁAWA)

Także inna socjoterapeutka do swoich zadań w szkole zaliczyła pisanie programów profilaktycznych oraz pozyskiwanie środków finansowych na ich realizację:

Mamy w statucie działania profilaktyczne i piszę program do miasta, i dostaję pieniądze na to. (SELENA)

Cytowana już wcześniej socjoterapeutka opowiedziała o licznych instytucjach, z którymi współpracuje, inicjując różne akcje profilaktyczne organizowane w szkole. Należą do nich fundacje, stowarzyszenia, stacja sanitarno-epidemiologiczna, teatry, straż miejska:

Jest szereg warsztatów, spotkań z ciekawymi ludźmi, współpracuję z fundacją „Tulipan”, czyli to jest taka fundacja, która zrzesza osoby dorosłe, które miały do czynienia z prawem, które odsiedziały jakieś wyroki i bardzo często ci młodzi ludzie – bo to są na ogół dorośli, ale młodzi – opowiadają, co się stało, czego w życiu by nie zrobili, gdzie jest ta cienka granica, kiedy się wydaje, że się nie przekracza prawa, a jednak łamie się to prawo i doprowadza potem do poniesienia konsekwencji. (SŁAWA)

Wspólnie z powiatową stacją sanitarno-epidemiologiczną piszę scenariusze sztuk, które wystawiamy, i co roku jest taki przegląd małych form teatralnych. Bierzymy udział w różnego rodzaju działaniach, też przeciw AIDS. Czyli są to różne formy działalności, są to plakaty, są i inne konkursy plastyczne, ale mówię, też takie formy dramatyczne się prezentuje. (SŁAWA)

W tym roku szkolnym nawiązałam kontakty z takim stowarzyszeniem nowym, które się tutaj pojawiło – Akcja Humanitarna „Stop życie”, gdzie też przeprowadziliśmy szereg naprawdę fajnych działań. To były takie zajęcia warsztatowo-wykładowe z koncertami hip-hopu. Czyli to bardzo angażowało młodzież, bardzo chętnie uczestniczyli. (SŁAWA)

Współpracujemy też z teatrami, które zajmują się profilaktyką, które przyjeżdżają i też warsztaty, spektakle robią. (SŁAWA)

Aha, też bardzo fajną mam współpracę ze strażą miejską, gdzie cała grupa dziewczyn, które przychodzą i projekcję robią, pogadanki, i jak trzeba kogoś potrząsnąć, to też są. Naprawdę świetnie mi się z nimi współpracuje, naprawdę rewelacja. Z tymi dziewczynami pracuję już osiem lat. (SŁAWA)

Kolejna socjoterapeutka opowiedziała jak podejmuje tematy związane z uzależnieniami podczas innych niż socjoterapia aktywności:

Natomiast wszystkie rzeczy staram się w międzyczasie wkładać do ich głów, a to np. idąc do kina z grupą, albo jak idziemy do ogrodu botanicznego. Zupełnie inne działanie: „No w tych parkach, to można się nieźle napić, nie?” „To gdzie wy pije-



cie?” Zaczyna się opowieść, staram się robić tak, żeby oni nie czuli, że ja ich umoralniam. Tylko jakby w międzyczasie pokazuję inne ścieżki, inne rozwiązania, ale też czasami siadamy i gadamy, dlaczego? Często jest tak, że jak oni o tym swoim picciu wspominają, to oczywiście posługują się przykładem „nie ja, tylko mój kolega”. Tutaj trzeba pamiętać, że oni niekoniecznie chcą powiedzieć, natomiast używają formy „kolega się źle czuł, a koleżankę mama złapała i co teraz?” (SONIA)

W odniesieniu do roli szkoły w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży jedna z socjoterapeutek uznała, że jest to dobre miejsce na profilaktykę, lecz nie sprzyja prowadzeniu terapii dla młodzieży<sup>12</sup>:

Profilaktyka w szkole jak najbardziej, ale forma jakiegokolwiek terapii, z perspektywy lat oceniam, że szkoła nie jest środowiskiem sprzyjającym terapii. (SANDRA)

Ta sama respondentka podkreśliła, że w szkole podejmuje się wiele działań skierowanych do uczniów, rodziców i nauczycieli, które są jej zdaniem skuteczne w przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym:

Bardzo dużo jest tej profilaktyki. Zarówno skierowanej do uczniów, jak i do rodziców, jak i nauczycieli, także tutaj jest obszerna działalność profilaktyczna [...] i odkąd jakby tutaj na przykładzie tej naszej szkoły, te działania profilaktyczne jeszcze bardziej się nasiliły, to obserwujemy mniej tych zachowań ryzykownych. (SANDRA)

Kolejne dwie socjoterapeutki także podkreśliły, że w szkołach, w których pracują, podejmowanych jest wiele działań o charakterze profilaktycznym:

Szkoła podejmuje wiele działań, pedagog szkolny też robi wiele akcji, odbywają się lekcje wychowawcze, na których wiele się o tym rozmawia, jakieś spotkania nauczyciele organizują, bo są dosyć aktywni. (SONIA)

Mamy nauczycieli przeszkolonych, którzy prowadzą zajęcia profilaktyczne, co roku w październiku, miesiącu uzależnień, organizujemy spotkania z przedstawicielami straży miejskiej na temat profilaktyki uzależnień. Jak już wspomniałam, chodzimy na różnego rodzaju konferencje, spotkania, bierzemy udział w rajdach dla zdrowia, profilaktyka szeroko rozumiana. Dla rodziców przygotowujemy ulotki, organizujemy spotkania, bo wystąpił też problem dopalaczy, taka świeża sprawa, one się też zmieniają. Rodzice nie mają pojęcia, o co w tym wszystkim chodzi, więc organizujemy spotkania z przedstawicielami towarzystwa profilaktyki i przeciwdziałania uzależnieniom. (STANISŁAWA)

---

<sup>12</sup> Zob. na temat wątpliwości dotyczących prowadzenia socjoterapii w szkole: K. Sawicka (2006), *Ekologiczny kontekst socjoterapii*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Socjoterapeutki pracujące w szkołach, opisując własną rolę w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży (poza jedną z terapeutek, która odniosła się do procesu grupowego i miejsca profilaktyki w zajęciach socjoterapeutycznych), nawiązywały w dużej części do działań inicjowanych przez nie, podejmowanych w ramach pracy szkoły, ale poza procesem socjoterapeutycznym. Z ich wypowiedzi wynika, że profilaktyka jest ważnym (a być może nawet dominującym) obszarem ich pracy w szkołach.

Socjoterapeutki i socjoterapeuci pracujący w ośrodkach socjoterapeutycznych, centrach wspierania rozwoju i terapii dla młodzieży i innych pozaszkolnych instytucjach oferujących socjoterapię, w inny sposób niż osoby prowadzące grupy działające w szkołach, opisali swoją rolę w profilaktyce zachowań ryzykownych. Jednakże także oni uznali, że podejmowane przez nich działania spełniają cele profilaktyczne:

Każde pozytywne oddziaływanie na młodzież to również jest spełnianie profilaktyki. Jeżeli przychodzą do mnie na zajęcia, jeśli te zajęcia są ustrukturyzowane, mają pewne cele, mają pewne atrakcyjne dla młodzieży elementy, to jest to pewna profilaktyka. (STEFAN)

Po pierwsze to, że przychodzą do nas na jedno popołudnie w tygodniu, siedzą realnie z kolegami, z dziesiątką dzieciaków i nie robią nic niebezpiecznego, i są z dorosłymi w dobrej, życzliwej atmosferze. To już jest profilaktyka. Mamy tutaj takie maratony, to są zajęcia socjoterapeutyczne z noclegiem w poradni, czyli taka wycieczka na miejscu. To też jest promowanie zdrowego stylu spędzania wolnego czasu: mogą się z nami bawić, żartować, przygotowywać posiłek, ale nie używają komputera, nie ma alkoholu, jesteśmy placówką, więc w taki sposób promujemy zdrowy styl życia. Właśnie wróciłam z wyjazdu z dziećmi, część tych dzieciaków słabiej uposażonych, po prostu nie stać na wakacje. Byłam z szóstką dzieci, z czego tylko jedną osobę stać byłoby na wyjazd taki wakacyjny, pozostali nie wyjeżdżają. To też jest promocja i profilaktyka spędzania wolnego czasu. To, że my we wszystkich zabawach socjoterapeutycznych pokazujemy im, że można się świetnie bawić, uśmieć po pachy i nie trzeba pić alkoholu czy brać narkotyków, to jest to promocja. Można się z kimś pokłócić, a potem rozwiązać ten problem i wyjść stąd zadowolonym, a nie zezłoszczonym. (SELMA)

Jeden z socjoterapeutów podkreślił, że podstawą jest właściwe rozumienie zachowania ryzykownego, czyli diagnoza, która umożliwi podjęcie właściwych działań<sup>13</sup>. Ten prowadzący grupy wskazał, że podejmowane przez

---

<sup>13</sup> Zob. na temat diagnozy w socjoterapii: B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 165–187; M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Gdańsk: GWP; J. Jagieła (2009), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

niego działania ukierunkowane na różne problemowe zachowania młodzieży nie są profilaktyką (choć spełniają cele profilaktyczne), lecz terapią:

Jakby odnieść to do specyfiki mojej pracy, to każdy na swój sposób te zachowania ryzykowne przejawia, a profilaktyka zależy od diagnozy i od tego, jak rozumiem specyfikę trudności tej danej osoby. Nie prowadzimy zajęć stricte profilaktycznych, ale odpowiadamy na te trudności. Raczej te działania, które podejmuję, nie są jakąś profilaktyką w sensie takiej profilaktyki zapobiegania, w sensie jakby modeli profilaktycznych, tylko bardziej są działaniami takimi terapeutycznymi, i w tym bym zawierał tę profilaktykę. (SŁAWOMIR)

Kolejna socjoterapeutka dostrzegała swoją rolę w podążaniu za grupą, za tematami, które wnoszą młodzi:

Zresztą to gdzieś wychodzi od grupy i podążamy za tym, co grupa jakoś sugeruje, co dla nich trudność stanowi, a może nie stanowi trudności, a powinno. (SAMANTA)

Ta sama respondentka opisała także co robi, jeśli pojawiają się tematy ryzykownych działań uczestników grup. Jej starania polegają na nadawaniu znaczenia działaniom, konfrontowaniu oraz wskazywaniu celów indywidualnych socjoterapii:

Co ja mogę zrobić, to jedynie odnieść się do tego, jak ja to odbieram, że robią sobie krzywdę, że to nie jest dla nich dobre. Ale też nie chcę [...] zamknąć tej przestrzeni do wypowiedzania się. [...] Ja też się dopytuję, jak oni to odbierają, czy to jest dla nich dobre, żeby też się jakoś zastanawiali nad tym. No i gdzieś tam pytam o cele i odnoszę się później do tych celów, no chyba, że też nie mają, to też jest takie znaczące. Niektóre jakoś mają pomysły na siebie, ale to, co robią, nie prowadzi ich w tym kierunku tak naprawdę, więc jakieś też trochę konfrontowanie z tym. (SAMANTA)

Takie właśnie rozumienie podejmowania tematów związanych z zachowaniami ryzykownymi, a więc w odpowiedzi na konkretne trudności uczestników grup, pokazał także kolejny socjoterapeuta:

Tak jak oni z tym wychodzą, to ja to podłapuję, i w sensie, że bez powodu rzucają jakiś temat. Jak rzucają jakiś temat, to ten temat ma jakiś związek z nimi albo z tym, co się dzieje na grupie. Narzucam czasem tematy, [...] bo mam przygotowany jakiś konspekt, ćwiczenia, z którymi idę na zajęcia, które są dopasowane do tego, co się dzieje w grupie, ale nie jest tak, że przychodzę jak nauczyciel w szkole, że mam jakiś pomysł, i że dzisiaj będą zajęcia o temacie np. narkotyki i tym podobne albo internet i uzależnienie od gier. Nic z tych rzeczy! Jak się pojawia

jednak taka trudność wśród grupy, którą prowadzę, jest np. duża absencja i oni nie chodzą do szkoły i jest to jeden jakiś problem, który tę grupę definiuje, to ten temat się wraca i ja go próbuję wpleść. Jak miałem kiedyś taką grupę, gdzie kilka osób się cięło, to ten temat się pojawiał i ja ten temat jakby drażyłem. Nie to, że na zasadzie „dzisiejszym tematem zajęć”, ale on jakby był żywy w tych dyskusjach na grupie, bo miałem wrażenie, że to jest jakby motywem przewodnim tej grupy, który się jakby ujawnia. (SŁAWOMIR)

Ten sam socjoterapeuta podkreślił, że najistotniejsza jest praca nad procesem grupowym, który powinien doprowadzić grupę do sytuacji, w której jej członkowie potrafią już sami dawać sobie informacje zwrotne, udzielać wsparcia i uczyć się nowych sposobów funkcjonowania. Diagnozowanie etapu rozwoju grupy jest ważną kompetencją socjoterapeuty, gdyż pozwala mu dobrać odpowiednie sposoby oddziaływania pomocowego, dzięki rozpoznaniu potencjału pomocowego grupy, który jest funkcją relacji wzajemnych między uczestnikami i między prowadzącym socjoterapię a uczestnikami<sup>14</sup>:

Rozumienie tego, co się dzieje w grupie. Jak się rozumie to, co się dzieje na grupie, to można zobaczyć, że grupa sama popłynie, ale popłynie w takim sensie, że potrafią dać sobie wsparcie, że potrafią dla siebie być takimi modelami, czy potrafią się zmotywować, czy udzielić takich informacji zwrotnych, które coś zmieniają. Potrafią sami podejmować na grupie zachowania takie jakieś, zmieniać i modelować swoje wzorce zachowania czy reagowania, ale to dużo zależy od tego, czy się rozeznają w grupie. (SŁAWOMIR)

Kolejna socjoterapeutka także podąża za tematami wnoszonymi podczas socjoterapii przez młodzież i konfrontuje ich z tym, co robią:

Ja tak profilaktykę widzę, żeby zwracać uwagę na różne rzeczy, żeby rozmawiać, żeby nie było tematów tabu. Od papierosów ich nie oduczę, mogą mówić, bo oni wiedzą, z czym to się wiąże, zresztą ze wszystkim: z narkotykiem, z alkoholem, wiedzą, z czym to się wiąże. Natomiast myślę sobie, że bardziej takie wjeżdżanie czasem na ambicje może im służyć. Po prostu wprost zwracanie uwagi, rozmawianie, a nie udawanie, że nic się nie dzieje, że nie widzę, jak przychodzi dziewczyna na grupę z taką świeżą, pociętą ręką, ale ma gdzieś niby chustkę. Czasem to jest pytanie, czy ona chce to pokazać, tę „bandamę” założyła, żeby było widać, bo czasem jest tak, że ma naciągnięte rękawy aż na palce, a czasem jest tak, że sobie podwinie te rękawy. Czy chce o tym gadać, czy nie, to ja ten temat poru-

---

<sup>14</sup> B. Jankowiak, E. Soroko (2015), *Diagnozowanie procesu grupowego w socjoterapii. Wskaźniki etapów rozwoju grupy socjoterapeutycznej adolescentów*, w: K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; B. Jankowiak (2015), *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*. „Studia Edukacyjne”, nr 37, s. 289–311.

szam. U nas, jeżeli chodzi o prowadzenie grup, to zawsze mamy taką rundkę, z czym zaczynają, z jakimi emocjami i co się wydarzyło w tygodniu, i czasem wchodzi temat, że któraś doświadczyła przemocy ze strony rówieśników, jakiegoś odtrącenia, ktoś coś powiedział, albo coś rodzice zrobili, albo się pokłócili, albo dotyczące seksualności. Ten temat sam wchodzi, ja tak pracuję, ja reaguję na to. Oczywiście mam swój plan zawsze, ale nic na siłę, ale nic tak bez sensu. (SYLWIA)

Także w wypowiedzi innej socjoterapeutki pojawiła się kwestia odpowiadania na te trudności, o jakich mówią uczestnicy grupy. Ta respondentka współpracuje z terapeutą uzależnień, który – jeśli jest taka potrzeba – dołącza do grupy i przekazuje informacje na temat używek:

Tak, u nas z młodzieżą bardzo dużo rozmawiamy, np. na grupie któraś z osób się podzieli jakąś informacją, że to zachowanie ryzykowne się pojawiło, to nawet ja czuję taką potrzebę, jestem zobowiązana, żeby ich poinformować i rozmawiać z nimi o skutkach takich zachowań, i to robię. Natomiast też jest tak, że oni jednym uchem wpuszczają, drugim wypuszczają, ale mam takie poczucie, że z każdej takiej rozmowy pozostaje jakaś mała częśćka i ja czuję takie jakby spełnienie, że zrobiłam coś w tym kierunku. Jeżeli zdarzają się używki, to nieraz udawało mi się zapraszać kolegę, który jest terapeutą uzależnień. Wchodził na grupę, robił miniprelekcję, różne ćwiczenia, pokazał, że to jest niebezpieczne. Tutaj współpraca z innymi osobami jest wskazana – specjalistami od używek. Natomiast ja sama pracuję tak, że ich ostrzegam, właściwie nie robię tego w ten sposób, żeby ich wystraszyć, bardziej po to, żeby zachęcić i pokazać [inne możliwości]. (SARA)

Kolejny socjoterapeuta odwołał się do zasad panujących w prowadzonych przez niego grupach, które spełniają cele profilaktyczne. Jedną z nich jest zasada trzeźwości:

Oni dla mnie są gotowi zrobić na pewno dużo rzeczy, bo tak jest, że dla kogoś ważnego się dużo rzeczy ważnych robi. Na pewno jest tak, że umowa, którą zawieram z ludźmi: masz przychodzić na zajęcia trzeźwy, to już jest coś, czyli nie pali w tygodniu pięć dni czy siedem, tylko pali cztery, bo dzień wcześniej powinien zrobić tak, żeby nie szumieć, bo ja to widzę. Też się wkurzam, że umowa była taka, że miałeś być trzeźwy, a nie, że na kacu przychodzisz. To oni się pilnują, czyli dzień wcześniej i do momentu zakończenia zajęć nie biorą, nie piją, nawet palą trochę wcześniej, żeby się wychuchać, jeśli to jest profilaktyka, to tak. Jeśli ktoś popala raz na jakiś czas, to generalnie dla niego żadna profilaktyka nie jest, bo w tym momencie i tak pali od święta, przy weekendzie, więc to ogólnie nie wpływa. Jeśli dzieciaki gotowe są rozmawiać i rozmawiamy o tym, to być może one nie mogą się zdecydować na różne rzeczy i czegoś tam nie robią. (SYLWESTER)

Ten sam socjoterapeuta powiedział, że podczas socjoterapii młodzież otrzymuje wsparcie i pomoc w kształtowaniu innych, bardziej zdrowych sposobów radzenia sobie z trudnościami. Taki sposób pracy wpisuje się w ideę oddziaływań socjoterapeutycznych, o których pisze Katarzyna Sawicka. Według niej terapeutyczne cele socjoterapii realizowane są w sytuacji, gdy „przeżywana sytuacja trudna, przerastająca możliwości poznawcze i emocjonalne dziecka, powoduje uogólnienie tego doświadczenia w postaci określonych sądów poznawczych o rzeczywistości, a zwłaszcza o sobie, oraz powstanie pewnego stereotypu zachowania”<sup>15</sup>, a „w socjoterapii głównym czynnikiem zmiany niekorzystnych wzorców zachowania są [...] oddziaływania korekcyjne, odreagowanie emocjonalne i nabywanie nowych umiejętności”<sup>16</sup>:

My pokazujemy, że można żyć inaczej, że jest jakaś opcja. Wszyscy, jak pracują w różnych grupach, pokazujemy młodzieży, że metoda ta, którą zna, nie jest jedyną metodą, że można sobie inaczej radzić z różnymi trudnościami, z różnymi problemami, że można coś z tym zrobić. Można się tym jakoś zająć, że nie jest sam z jakimiś kłopotami. (SYLWESTER)

Jedna z socjoterapeutek podkreśliła, że podczas socjoterapii młodzież ćwiczy umiejętności społeczne, co stanowi ochronę ze względu na podniesienie ich możliwości w kontaktach interpersonalnych:

Robimy takie ćwiczenia, żeby pogłębić swoją świadomość, żeby się dowiedzieć czegoś o samym sobie albo o rówieśnikach. Pracujemy w grupach, pojedynczo, w parach, i to są takie zadania psychologiczne na temat np. wartości, o relacjach z rodzicami, to są zadania na temat zalet, czasami wad, czasami śpiewu, czasami dramy, jakiegoś teatryku. (SARA)

Inny z socjoterapeutów uznał, że do jego roli należy uświadamianie na temat konsekwencji różnych działań, co jego zdaniem jest możliwe w spontanicznej rozmowie, którą ułatwia partnerska relacja:

Uświadamianie. Pierwsze, co mi się nasuwa na myśl, to uświadamianie, które nie zawsze, nie do końca, spełniało swoją rolę, bo życie później weryfikowało. [...] Relacja bardziej koleżeńska z tymi dziewczynami, miałam wrażenie, jest lepsza niż takie: „wychowawca przychodzi na dyżur i wszyscy się boją”, bo przyjdzie pani ta i robią, bo tak każą, w strachu, a takie bardziej relacje na luzie to wydaje mi się miałam więcej im do przekazania, więcej tej wiedzy chłonęły i chciały wiedzieć. Po prostu takie spontaniczne. Miała być rozmowa, a wyszedł całkiem inny temat i siedzimy i rozmawiamy. [...] Poprzez jakieś dramy, burzę mózgu, żeby

---

<sup>15</sup> K. Sawicka (2010), *Socjoterapia...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>16</sup> Tamże, s. 18.

jakoś wspólnie ogarnąć, a nie tylko ja mówię, a one słuchają, bo nic by z tego nie wyszło. Ogólnie taka praktyka, żeby doświadczyć tego, żeby zrozumieć. (SEBASTIAN)

Socjoterapeuci i socjoterapeutki wypowiedzieli się na temat tego, jak postrzegają rolę instytucji, w jakiej pracują w profilaktyce zachowań ryzykownych. Jeden z socjoterapeutów pracujących w stacjonarnym ośrodku socjoterapeutycznym mówił o blokach tematycznych obejmujących wszystkie zajęcia dziewcząt – zarówno w szkole, jak i w internacie:

Mieliśmy ogólnie też takie bloki tematyczne, że np. styczeń – miesiąc agresji, luty – miesiąc uzależnień. I tak przez cały miesiąc staraliśmy się pracować wyłącznie w tych blokach. Łączyć to na zajęciach socjoterapeutycznych, nawet na lekcjach, na godzinach wychowawczych, żeby jeden temat się przewijał na okrągło. [...] agresja, uzależnienia, asertywność, seks, umiejętności interpersonalne, umiejętności wypowiadania się w różnych sytuacjach życiowych. (SEBASTIAN)

Ten sam socjoterapeuta opowiedział o zastosowanych w ośrodku socjoterapeutycznym dla dziewcząt sposobach przeciwdziałających paleniu papierosów, które okazały się skuteczne:

O papierosach, to uważam, bardzo fajnie nam się udało zrealizować, nie paliły te dziewczyny, nie próbowały, nie skakały po parapetach. [...] zaoferowaliśmy im różne przywileje za to, że nie paliły, bo to, że były to też takie zachowania niebezpieczne, bo palenie w oknie, wychylenie się z wysokości trzeciego piętra, to też mogło coś się stać. [...] Były jakieś dodatkowe przywileje: wyjazdy do kina, na basen i niby nic, a jednak w większości doceniały to. Z tego co wiem, na czas pobytu w ośrodku przestawały palić, jak jechały do domu no to nie udowodniliśmy im tego chyba, że rodzice powiedzieli: „paliła, widziałem”. Było trochę wychowanek, którym udało się rzucić palenie. (SEBASTIAN)

Socjoterapeuta pracujący w poradni opowiedział o działaniach profilaktycznych skierowanych do młodzieży korzystającej z pomocy poradni, ich rodziców oraz współpracy ze szkołami w ramach prowadzenia zajęć kształtujących umiejętności społeczne oraz zajęć integracyjnych dla uczniów:

Przede wszystkim to taka działalność w kierunku rodziców i dzieci z tych obszarów takich troszeczkę zagrożonych, bo trafiają do nas dzieci, które w pewnym momencie czymś się wyróżniają: przestały chodzić do szkoły, mają jakiś problem. My już działamy na terenie szkół. Przychodzimy już z pewną ofertą do klas. Podstawowa oferta jest taka, że na początku zajęcia integracyjne. Jeżeli chodzi o gimnazjum, to nastolatek kończy podstawówkę – porównamy to do takiego psa zrywającego się z łańcucha – i wbiega do tego gimnazjum: nie ma swojej pozycji,

nikt go jeszcze nie zna i on nikogo nie zna. To żeby znaleźć swoje miejsce w tym środowisku, to trzeba porozpychać się, powrzeszczeć, pokazać się z jakiejś strony. Zazwyczaj jest to pokazanie się z najgłupszej strony, bo to najbardziej wpada w oczy. W tym momencie zajęcia integrujące klasę, pokazujące, kto ma jakie umiejętności, walory, czym może zabłysnąć. Zapoznanie się wzajemnie z osobą: co lubimy, co nam odpowiada – to już jest pewna profilaktyka, która pozwoli łagodniej przejść te pierwsze miesiące w nowej szkole. Kolejna kwestia to wyjaśnianie tych mechanizmów rodzicom, i są różne formy dla różnych grup rodziców zaplanowane. [...] Nie prowadzimy takich zajęć, których celem jest wystraszenie, tylko raczej uzmysłowienie pewnych prawidłowości, które mogą nastąpić, i należy z pozycji rodzica mieć taką asystencję nad swoim dzieckiem: dopytać, co robisz, z kim się spotykasz? [...] Takie miękkie umiejętności, jak rozpoznawać emocje u swoich dzieci, jak rozmawiać z tymi nastolatkami, żeby nie zrazić ich do siebie, a równocześnie wydobyć ważne dla nas informacje. (STEFAN)

Wśród wypowiedzi socjoterapeutów i socjoterapeutek pracujących w centrach wspierania rodziny i centrach terapii dla młodzieży pojawiały się różne formy działalności psychoedukacyjnej, profilaktycznej i psychoterapeutycznej skierowane np. do rodziców, do dorosłych, oraz terapia uzależnień:

Oprócz tych grup socjoterapeutycznych mamy też grupy dla rodziców. (SAMANTA)

Oferta też dla rodziców, terapię rodzinną też mamy w ofercie. [...] Mamy koleżę, o którym wspominałam, że zajmuje się terapią uzależnień. (SARA)

Też taką nowością dla nas jest osobna grupa ojców od dwóch lat, i sami panowie pracują: jest dwóch panów, którzy pracują tylko z ojcami. Niestety często jest tak, że z naszej pomocy najczęściej korzystają mamy, są one bardziej świadome, bardziej chętne do współpracy, bardziej zaangażowane w ten dom i relacje rodzinne. (SARA)

Rodzice też mają taką grupę warsztatową, gdzie oni się uczą o sobie, myślę, że rodzice odpowiadają za taką wczesną profilaktykę. Mamy terapeutę uzależnień, który stricte zajmuje się uzależnieniami. (SYLWIA)

Prowadzimy zajęcia dla dorosłych, terapię indywidualną i terapię rodzinną. Mamy taki kurs kompetencji wychowawczych dla rodziców, grupę terapeutyczną dla matek i ojców. (SELMA)

Profilaktyka oraz interwencja prowadzone są także w szkołach, z którymi instytucje te współpracują:

Jeszcze tak myślę o tym, że to też jest ważne, że mam takie konsultacje w szkołach, w gimnazjach i w szkołach średnich [...] i tam mam takie poczucie, że robimy edukację i profilaktykę, bo jakby jesteśmy tam na ich terenie. Oczywiście są



takie osoby, które już mogą do nas trafić i pracować długoterminowo, natomiast są i tacy uczniowie, z którymi się spotykam w gimnazjum, z którym współpracuję, gdzie wystarczy jedno, dwa spotkania, krótkie rozmowy i ten młody człowiek nie potrzebuje długoterminowej terapii czy socjoterapii, tylko krótka rozmowa, pokazanie różnych rzeczy, zachęcenie do zmiany pewnego zachowania, czy nawet danie zadania do wykonania i później rozmowa o tym zadaniu, i to wystarczy, żeby ten młody człowiek zrozumiał, że to nie o to chodzi, żeby próbować różnych rzeczy ryzykownych czy nieakceptowanych, ale te konsultacje w szkole też są taką profilaktyką do tego, żeby młodzież nie musiała korzystać tak na stałe z naszej pomocy. (SARA)

My też współpracujemy ze szkołami i mamy takie interwencje w szkołach, jak się coś dzieje. Szkoły do nas zgłaszają, czy jest przemoc w klasie, czy jest jakiś kocioł ofiarny, jakieś takie bardziej zajęcia psychoedukacyjne, czy jak ktoś się zabije, to trzeba z klasą porozmawiać. Zawsze na początku roku szkolnego prowadzimy takie integracje, gdzie służy to oczywiście temu, żeby oni ze sobą się poznali w pierwszych klasach, ale też w jakiś sposób reklamujemy się jako poradnia i mówimy o tym, że można do nas przyjść, pogadać, że jest to bezpłatne. Jakby też pokazujemy, że coś takiego jest, i że jeżeli ktoś ma kłopot, to może przyjść i skorzystać. Też mamy takie dyżury, takie konsultacje w szkołach i tam wspomagamy psychologów. (SYLWIA)

Z wypowiedzi socjoterapeutek i socjoterapeutów pracujących w innych niż szkoły instytucjach zajmujących się socjoterapią, wyłonił się odmienny obraz sposobów zapobiegania zachowaniom ryzykownym, niż w wypowiedziach socjoterapeutek pracujących w szkołach. Prowadzący grupy w cytowanych wypowiedziach koncentrowali się niemal wyłącznie na zasadach prowadzenia socjoterapii oraz procesie grupowym. Po pierwsze, pojawiły się wypowiedzi, w których uznano, że socjoterapia dla młodzieży jest swego rodzaju ofertą profilaktyczną jako forma spędzania wolnego czasu. Po drugie, zasady prowadzenia grupy, np. zasada trzeźwości, spełniają cele profilaktyczne. Po trzecie, niezwykle istotna jest kwestia diagnozy rozumianej jako diagnoza jednostki, ale także sytuacji w grupie oraz procesu grupowego. Pozyskane w ten sposób informacje pozwalają socjoterapeutom i socjoterapeutkom planować dostosowane do potrzeb młodzieży oddziaływania. Po czwarte, zapobieganie wynika zarówno z samego procesu grupowego (doprowadzenia grupy do fazy konstruktywnej, w której jej członkowie udzielają sobie wzajemnie wsparcia i prezentują prozdrowotne modele zachowań), jak i z interwencji ukierunkowanych na pojawiające się podczas socjoterapii problemy wnoszone przez uczestników grup. W tym obszarze socjoterapeuci uznali, że ich rola polega na nadawaniu znaczenia zachowaniom ryzykownym podejmowanym przez młodzież i konfrontowaniem ich z tym rozumieniem. Ponadto socjoterapeuci podczas zajęć kształtują prozdrowotne sposoby

radzenia sobie z wyzwaniami oraz uczyć różnych umiejętności społecznych. Także instytucje, w jakich pracowali badani, realizowały zadania profilaktyczne, m.in. ukierunkowane na psychoedukację rodziców, a także na współpracę ze szkołami, polegającą głównie na zajęciach integracyjnych dla nowych uczniów oraz interwencjach w pojawiających się sytuacjach trudnych.

## **8.2. Skuteczna profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży: postulaty i bariery**

Niektórzy wychowawcy i wychowawczynie podczas wywiadów spontanicznie mówili o własnych trudnościach dotyczących profilaktyki. Część z nich wynika z szerszego kontekstu funkcjonowania systemu oświaty i zmieniających się planów podejmowanych przez osoby zarządzające oświatą, które utrudniają realizowanie spójnych, długofalowych działań:

Także dynamika tych zmian powoduje trudność w takiej wizji. (WŁADYSŁAW)

Tutaj są takie zależności niestety. Zależności od ministerstwa i wydziału edukacji, zależności od tego, co powymyślają nam nowego, to są instytucje, które idą według papierów. To, żeby doceniać i tych młodych ludzi, i pracę ludzi, którzy są tu i ciągle zmiany, i ciągle reformy nic dobrego nie przyniosą [...] Każdy człowiek potrzebuje spokoju, poczucia bezpieczeństwa. Instytucja też mogłaby to zapewnić. Prawnie są w stanie to zapewnić, a nie ciągle zmiany, ciągły niepokój, rodzice nie wiedzą, nauczyciele nie wiedzą. Jak pozmieniamy struktury, to zostaje zaburzone poczucie bezpieczeństwa. Jak ktoś traci pracę, to bardzo źle wpływa na relacje ludzi w danej instytucji. (WISŁAWA)

Kolejna nauczycielka zwróciła uwagę, że szkoła jest środowiskiem odebranym od współczesności:

My żyjemy w dwóch różnych światach. Ja do nich mówię: „proszę nie używać telefonu”, po czym później w domu się zastanawiam, „proszę nie używać telefonu”, przecież telefon jest ich narzędziem, tak jak dla mnie kiedyś był długopis, tak teraz jest telefon. Oni tam sprawdzają plan, wszystko tam mają. Mam wrażenie, że szkoła jest środowiskiem jakby takim wyalienowanym z rzeczywistości. (WIESŁAWA)

Ta sama nauczycielka podkreśla także, że nauczyciele nie są na bieżąco z niebezpieczeństwami związanymi z techniką użytkową, szczególnie w ob-

szarze cyberzeczywistości, która dla ich uczniów jest codziennością. Obszarem szczególnie istotnym, a często niedostępnym dla nauczycieli, jest profilaktyka dotycząca zagrożeń w cyberprzestrzeni<sup>17</sup>:

Uważam, że dorośli ludzie w ogóle nie są przygotowani do rozmowy z młodzieżą właśnie w tym kontekście, i tutaj gdzieś też tracimy dużo na tym, bo przemoc [...] seksualna, to wszystko jest w internecie, więc jak ja tu nie widzę, to nie znaczy, że oni tam nie sięgają, a nawet śmiałybym powiedzieć, że sięgają i wiedzą więcej ode mnie. I tu gdzieś jest błąd popełniany. Ja się staram być na bieżąco, ale ja się czuję już pod względem wirtualnego świata babcią w stosunku do tej młodzieży, która przychodzi, a ja nie jestem młoda, więc ja za chwilę będę pra- pra- pra- i oni w ogóle nie będą mieli szacunku do mnie, bo co ja wiem, co ja wiem na temat tego świata? [...] My dorośli stoimy w miejscu, bo się boimy, bo nikt nie daje nam możliwości edukowania się w tych sprawach, a trzeba zapłacić za to, a to są drogie rzeczy, jakieś kursy takie i inne. [...] My popełniamy błędy, dając im furtkę na to, żeby weszli w świat wirtualny, którego my nie znamy. My nie znamy tych światów, a nawet wręcz my nie chcemy o nich mówić i to jest też taki temat tabu. (WIESŁAWA)

Do problemu luki międzypokoleniowej w obszarze nowoczesnych technologii między uczniami a nauczycielami odniosła się także inna wychowawczyni:

My też musimy umieć nadążać za postępem technologicznym i to wszystko wykorzystać, bo skoro dzieciaki tym się posługują coraz szybciej i coraz więcej, to dla nas stanowi zagrożenie, bo my w pewnym momencie będziemy od nich oderwani całkowicie. Tak samo z tą profilaktyką, my do nich nie dotrzemy. (WERA)

Jeden z wychowawców odniósł się krytycznie do programu *Wychowania do życia w rodzinie*, który jego zdaniem nie odpowiada na potrzeby uczniów odnośnie do nowoczesnej edukacji seksualnej<sup>18</sup>:

Druga sprawa to WDŻ, moim zdaniem on nie spełnia, on jest taką właściwie łatką, do której wszyscy mają pretensje, bo ci, którzy w ogóle nie chcą rozmawiać o seksie w szkole, to nie są specjalnie zadowoleni z tego, a ci, którzy jednak uważają, że dzieci powinny się jednak czegoś dowiedzieć, to też oczywiście mają pretensje, bo się niczego nie dowiedzą. Jest to problem na pewno, bo narzucanie wszystkim, że muszą się uczyć, oczywiście to też nie spełni swojej roli, bo będą osoby niezado-

---

<sup>17</sup> Zob. na temat profilaktyki cyberzagrożeń w szkole: J. Pyżalski (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*. Kraków: Impuls.

<sup>18</sup> Por. J. Dec-Piotrowska, E. Paprzycka (2016), *Wychowanie do życia w rodzinie – raport przedmiotowy*, w: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 3. Warszawa: Fundacja Feminoteka.

wolone. W tej chwili WDŻ jest dobrowolny, więc być może zrobić takie zajęcia dla dzieci, rodzice by decydowali, czy chcą, czy nie chcą, te zajęcia odpowiadałyby na ich pytania, bo o to tu chodzi. Myślę, że tu jakby cały czas szkoły jakoś to rozumieją, ale władze oświatowe niespecjalnie rozumieją, że ta szkoła niekoniecznie odpowiada na zapotrzebowanie, na pytania uczniów, problemy ich i to jest chyba kłopot. (WALDEMAR)

Ten sam nauczyciel dostrzega problem w braku odpowiedzi szkoły na takie zjawiska, jak nacjonalizm, uprzedzenia i rasizm. Nauczyciel ten zdaje sobie sprawę z braku edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach<sup>19</sup>. Jego zdaniem brakuje systemowych rozwiązań w tym obszarze, co powoduje, że podejmowane przez nauczycieli działania wynikają wyłącznie z ich chęci i nie są wspierane przez ogólnopolskie programy:

Tu dostrzegam taką trochę porażkę szkoły, że właśnie takie poglądy coraz bardziej nietolerancyjne, takie związane z rasizmem, z nacjonalizmem. Są tacy uczniowie, którzy tak postrzegają świat i do nich szkoła specjalnych programów na to nie ma. Każdy z nas działa samodzielnie, powiedziałbym, takiego obywatelskiego programu, można by powiedzieć patriotycznego, ale patriotycznego pozytywnie, że ja jestem patriotą, jestem Polakiem i jestem otwarty na innych. Byłby na miejscu taki projekt ogólnopolski czy zajęć, może takich wycieczek, wyjazdów fakultatywnych, które są gdzieś do miejsc, Auschwitz. Mamy wycieczki do Żabikowa czy Fortu VII też, mamy, jest to, ale to jest jakby na własną rękę i powiedziałbym, nie wszystkie klasy. (WALDEMAR)

Inna wychowawczyni uważa, że profilaktyka polegająca na rozbudzaniu zainteresowań, byłaby najbardziej skuteczna. Jednak oferowane zajęcia dodatkowe musiałyby być bezpłatne, co obecnie stanowi istotną barierę:

Wydaje mi się, że największą rolę tutaj odgrywają zainteresowania, czyli żeby zainteresować ich sportem, muzyką, kolarstwem, żeby mieli możliwość stworzenia warunków – tutaj akurat szkoła kuleje z takimi rzeczami, bo nie mamy na to pieniędzy, szkoła teraz nie ma pieniędzy, żeby zorganizować im zajęcia teraz, o szesnastej, bo za wszystko trzeba płacić. [...] Wydaje mi się, że profilaktyka by była znacznie skuteczniejsza, jeżeli by dała możliwość [...] rodzicom niepłacenia. Jeżeli szkoła dałaby możliwość, że są np. organizowane zajęcia dodatkowe dotyczące pasji, możliwość takich wyjść poza szkołę, takie darmowe, nie w ramach lekcji, tylko po lekcjach, żeby mieli możliwość zorganizowania sobie czasu. (WIE-SŁAWA)

---

<sup>19</sup> Zob.: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.) (2015), *Dyskryminacja w szkole: obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Kolejna wychowawczyni uznała, że rola psychologa i pedagoga w szkole powinna być bardziej znacząca, a oni powinni lepiej poznawać uczniów, a nie tylko reagować na pojawiające się problemy:

Dobrze również, gdyby rola pedagoga i psychologa była większa. Więcej powinno być zajęć i indywidualnych rozmów z tymi dziećmi, a właściwie taki pedagog i psycholog powinien pracować w taki sposób w szkole, że nie, że siedzi i czeka aż przyjdą jakieś problemy i coś będzie musiał załatwić: jakiegoś kuratora czy wezwać policję, czy zareagować, jak ktoś opuszcza. Tylko w sumie powinien brać uczniów z różnych klas i rozmawiać z nimi dziesięć minut, a co u ciebie, a jak w domu, a jak ty się uczysz, a mama ci pomaga, a tata ci pomaga? I takie rozmowy, które by pozwoliły nam trochę to środowisko ich poznać. [...] Myślę, że rola pedagoga i psychologa jest nieoceniona, a w tej chwili jest tak, że się sprowadza bardzo do działań takich już do reagowania na interwencje kryzysowe, niż na zapobieganie problemom. (WERONIKA)

Do kwestii zapotrzebowania w szkołach na specjalistyczną opiekę psychologiczną i psychoterapeutyczną odniosła się także inna wychowawczyni:

Dostarczenie szkołom osób, które będą dawały takie wsparcie: więcej psychologów, psychoterapeutów, jak jest taka potrzeba. [...] Dużo dzieci jest, które potrzebują psychologa czy terapeuty. Przygotowanie odpowiedniej kadry i wsparcia, ale jednocześnie, żeby to były osoby przygotowane, a nie wzięte z ulicy, które sobie z tym nie poradzą. (WISŁAWA)

Nauczyciele i nauczycielki zastanawiali się także nad własnymi oczekiwaniami dotyczącymi profilaktyki w szkołach, nad tym, jak ich zdaniem wyglądałaby sytuacja idealna w tym obszarze. Wielu z respondentów uważało, że lepsza współpraca między różnymi instytucjami socjalizującymi byłaby podstawą skutecznego zapobiegania zagrożeniom:

Ja myślę, no taka intensyfikacja tych działań i też takie bycie w nieustannej gotowości, żeby czegoś tutaj nie przeoczyć ze strony domu, szkoły czy innych takich instytucji. To są takie wyświechtane rzeczy, większa współpraca, to robi szkoła, dom, ale być może właśnie szkoła, dom to jeszcze, ale ten trzeci element, tego co ten młody człowiek robi poza szkołą i poza domem. Może też współpraca większa z tymi domami kultury czy z tymi, gdzie chodzą, z tymi klubami sportowymi, bo to jest taki przepływ informacji, że dostają zwolnienie, że uczeń będzie na jakimś meczu i proszą o zwolnienie, i tyle, jeżeli chodzi o komunikację z takim klubem. Może tutaj, żeby ta współpraca była jeszcze większa. (WŁADYSŁAW)

Musiałby być taki system dobrej współpracy z policją, strażą miejską, ze szpitalem. Jakiś lekarz by się przydał. (WIKTORIA)

Nauczyciele zwracali również uwagę na spójność tego, czego uczeń doświadcza w szkole, z życiem rodzinnym oraz zwiększaniem świadomości rodziców odnośnie do ich roli w wychowaniu młodzieży:

Idealna sytuacja byłaby wtedy, gdyby to, czego ja uczę, pokrywało się z tym, co dziecko słyszy w domu, i jeszcze do tego, żeby rodzice byli konsekwentni i mieli dla dziecka czas i czuwali nad nim, czy ono faktycznie żyje według tego, co mówi. (WANDA)

Pedagogizacja rodziców! Bo rodzice często nie zdają sobie sprawy, że jak zaniedbują dziecko, nie poświęcając im swojego czasu, to wyrządzają tym dzieciom szkodę. Rodzicom się wydaje, że jak zapewniają dach i jedzenie, i czyste ubrania, i jeszcze kino, i to już w ogóle zrobili wszystko i nawet więcej, a to jest dopiero sam początek. Ta pedagogizacja nie udaje nam się tak, jak byśmy chcieli, bo dużo tych naszych prelekcji – często to robimy, praktycznie z każdymi tymi zebraniem – powinno na szkołę, która ma trzysta pięćdziesiąt osób, to bywa pięćdziesiąt, a nawet trzydzieści osób i to takich, które nie musiałyby przyjść. Czyli takie, które chciałyby się dowiedzieć jeszcze więcej, chociaż są raczej tego wszystkiego świadome, ale chcą wiedzieć więcej. Natomiast no nie trafiamy do tych rodziców na tyle skutecznie, żeby oni chcieli wysłuchać. (WERONIKA)

Kolejna poruszana w wywiadach kwestia to możliwość zapraszania do szkoły specjalistów z wybranych dziedzin:

Jak najwięcej fachowców w szkole, i takich z zewnątrz, i cykliczne edukowanie młodzieży we wszystkim, bo sam wychowawca nie daje rady. (WIKTORIA)

Jeżeli chodzi o zachowania antydyskryminacyjne, to warto by było na zajęcia zaangażować może jakieś społeczne ośrodki: fundacje, stowarzyszenia, które się tym zajmują i które mogą powiedzieć o tym więcej. (WALDEMAR)

Chciałabym, żebym mogła właśnie sięgać po specjalistów z wysokiej półki, co w szkole jest niestety nieprawdopodobnie do zrealizowania, bo przecież ta osoba musiałaby chcieć poświęcić swój czas i przyjść za darmo na lekcje i zrobić te zajęcia. Myślę, że niemożliwe do zrealizowania, ale chciałabym, żeby kiedyś się tak stało, żeby osoby jak najbardziej kompetentne, żeby mogły przychodzić i rozmawiać z młodzieżą, żeby to było jak najbardziej wiarygodne. Byłoby super, gdybyśmy mogli tak korzystać. Generalnie opiera się to na wychowawcy, który ma ograniczoną wiedzę i możliwości czasowe. (WALENTYNA)

Jeden z wychowawców uważa, że więcej uwagi i intensywnych działań należałoby poświęcić na kształtowanie postaw prospołecznych wśród uczniów poprzez propagowanie działalności wolontaryjnej:

Projekty związane z wolontaryjną działalnością. U nas też jest koło wolontariuszy i tam jest bardzo dużo osób zaangażowanych w to, ale to jest tak troszeczkę, że oni, co święta chodzą do domu dziecka, i to u części pewnie procentuje, ale u części to jest na zasadzie takiej, bo to czasem odbywa się kosztem lekcji. Tu by chodziło o to, bo działalność wolontaryjną: „ja chcę swój wolny czas poświęcić komuś drugiemu”, i tu myślę, że to jest taka rola, żeby im uświadomić, bo przecież to też nie musi być tak, że szkoła musi to organizować, oni sami przecież też mogą. W domach pewnie też się o tym specjalnie nie mówiło, też raczej jesteśmy nastawieni na siebie. Zaprocentowałoby to taką postawą bardziej obywatelską, taką pomocową. Chociaż to się zmienia i to też szkoły swoje projekty robią. U nas też jest projekt wolontaryjny, jesteśmy w projekcie „Erasmus”, który też po części realizuje tę działalność wolontaryjną, ale taką oddolną. Myślę, że tego odgórnie władze jakoś szczególnie nie zauważały i to by się pewnie przydało. (WALDEMAR)

Nauczycielki i nauczyciele wskazali na kilka barier w skutecznej profilaktyce zachowań ryzykownych współczesnej młodzieży. Należą do nich: zmiany systemowe w oświacie, które nie sprzyjają tworzeniu spójnej wizji oddziaływań, wyzwania w obszarze nowoczesnych technologii i zagrożeń w cyberprzestrzeni, a także brak kompetencji nauczycieli w rzeczywistości wirtualnej. Ponadto pojawiły się głosy dotyczące nieprzystającego do potrzeb młodzieży programu wychowania do życia w rodzinie oraz brak edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach. Według respondentów rozwiązanie problemów mogłyby stanowić szkolenia dla nauczycieli, możliwość zapraszania specjalistów do szkół, a także lepsza współpraca między instytucjami, które mają za zadanie chronić młodzież.

Socjoterapeutki pracujące w szkołach miały także refleksje na temat tego co ich zdaniem zwiększyłoby skuteczność oddziaływań profilaktycznych. Jedna z nich podkreśliła, że w pracy z rodzicami należy właściwie konstruować komunikaty oraz dbać o dobre relacje, żeby móc pomóc w zrozumieniu trudności współczesnego młodego pokolenia<sup>20</sup>:

Przekaz informacji musi być naprawdę dostosowany do tego naszego przeciwnika. To nie może być jakaś wiedza typowo bardzo humanistyczna, typowo książkowa. Ten przekaz jest bardzo ważny w rozmowie z rodzicami, żeby się jednak dostosować do tego, jakimi oni dysponują kompetencjami społecznymi, co rozumieją, a co nie, i po prostu przekaz tak naprawdę prosty, zrozumiały, nie na zasadzie zastraszania, bo to jeszcze nikomu nie pomogło, ale bardziej na pokazywanie konsekwencji i zagrożeń. To, co ja bardzo często wprowadzam, taki sygnał, że to, co było kiedyś, to nie znaczy, że dzisiaj jest tak samo, bo bar-

---

<sup>20</sup> Zob. na temat umiejętności komunikacyjnych w procesie pomagania: B. F. Okun (2002), *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.

dzo często rodzice w profilaktyce mówią: „ja też się tak zachowywałem i pani zobaczy na kogo wyrosłem”. Tylko kiedyś te zachowania może były, ale nie były tak nasilone, był inny styl wychowania, bardziej się dbało o więzi rodzinne, były inne wartości ważne niż są teraz, a rodzice jednak cały czas myślą, że no kiedyś też tak było. Kiedyś też były jakieś narkotyki, no ale kiedyś nie dokładano tyle do tych narkotyków jak teraz się dokłada, to jest ciągle modyfikowane, nie było takich zagrożeń jak teraz. Myślę, że ten prosty przekaz, taki w ich języku bardziej zrozumiałym, taka otwartość i zrozumiałość w tym przekazie, nie na zasadzie, że o – przyszedł ktoś ważniejszy, tylko jesteśmy jednym z nich tutaj, uczestników w tym środowisku i chcemy ich jakby ostrzec, co może się wydarzyć. (SANDRA)

Socjoterapeutki, dzieląc się własnymi przemyśleniami na temat skutecznej profilaktyki, formułowały własne pomysły dotyczące tego, jak przeciwdziałać zachowaniom ryzykownym. Jedna z respondentek uznała, że dobrym początkiem oddziaływań w gimnazjum byłaby właściwa ocena predyspozycji i zasobów przy przyjmowaniu uczniów do pierwszej klasy. Z jej wypowiedzi wynika, że jest ona świadoma, że diagnoza w pedagogice jest istotna dla podejmowania działalności praktycznej<sup>21</sup>:

Dobrej diagnozy [brakuje] na samym początku, jak dziecko do gimnazjum przychodzi, jego umiejętności i predyspozycji, łącznie z wywiadem. To, co robią w prywatnych szkołach, rozmawiają z rodzicem, rozmawiają z uczniem – ja już wiem i sobie zapisuję, że to i to dziecko lubi robić: muzyka, tworzy filmy, różne rzeczy, żeby móc to później rozwijać. Tworzyć takie zespoły aktywizujące młodzież. To nie musi być, że to jest klasa filmowców artystów, tylko np. żebyśmy mogła coś z tym zrobić. (SELENA)

Ta sama socjoterapeutka uznała, że najważniejsze to rozwijanie zasobów uczniów:

Na przykład uczeń ma słabe oceny, a ja pozwolę prowadzić debatę, albo zaśpiewa, choć nie jak Edith Piaf [...], ale śpiewa. Może się to nie podobać, ale ona śpiewa i czuje się dobrze. Zauważanie indywidualnych zdolności dziecka i ich wyeksponowanie przed resztą, niech ludzie je zobaczą. (SELENA)

Wcześniej cytowana socjoterapeutka sformułowała liczne postulaty. Po pierwsze uznała, że należy położyć większy nacisk na szkolenie nauczycieli, którzy mogliby być ekspertami od konkretnych programów:

---

<sup>21</sup> Por. E. Jarosz (2006), *Podstawy diagnozy psychopedagogicznej*, w: E. Jarosz, E. Wysocka (red.) *Diagnoza psychopedagogiczna...*, dz. cyt.; teźże, (2006), *Diagnoza funkcjonowania dziecka w szkole*, w: E. Jarosz, E. Wysocka (red.), *Diagnoza psychopedagogiczna...*, dz. cyt.



Żeby jednak był większy dostęp do innych programów profilaktycznych, które są jednak dostępne, wymagają tylko przeszkolenia. Myślę, że to, co ja bym chciała, to żeby każdy nauczyciel był przeszkolony z jakiegoś programu profilaktycznego, bo jednak to, że pedagog, psycholog, socjoterapeuta jest przeszkolony, to jednak jest nie wszystko, bo my z tymi grupami się spotykamy raz w tygodniu, dwa razy w tygodniu, a tak naprawdę nauczyciel jest co godzinę. Jeżeli miałby takie umiejętności profilaktyczne, od razu tu i teraz, to można by było od razu pracować nad tymi zachowaniami ryzykownymi. Nauczyciele nie mają takich narzędzi, a jak nie mają narzędzi, to nie mają też umiejętności, żeby sobie poradzić profilaktycznie. Te godziny wychowawcze mogłyby wówczas też wyglądać inaczej, bo mogłyby być prowadzona profilaktyka przez wychowawcę, który ma dostęp do klasy właściwie co drugi dzień, a my jednak jak wchodzimy na takie zajęcia profilaktyczne, to jest co drugi tydzień, czasami raz na miesiąc, to jest rzadko i najczęściej musimy wybierać klasy, które są najbardziej trudne, bo trudno jest objąć wszystkich. (SANDRA)

Po drugie, każda klasa powinna mieć możliwość uczestniczenia w przynajmniej jednym programie profilaktycznym dostosowanym do ich potrzeb:

Uważam, że każda klasa powinna przejść przynajmniej jakiś program profilaktyczny dostosowany do ich problemów, które są w klasie, a nie zostawiane, bo sobie fajnie radzą. Gdzieś w tej klasie jest jedna jednostka, która nie do końca fajnie sobie radzi i ten program dostosowany do tej klasy przyniósł dużo korzyści dla tej jednej osoby nawet. (SANDRA)

Po trzecie, respondentka uznała, że brakuje programów z zakresu edukacji seksualnej oraz radzenia sobie z emocjami i zachowaniami agresywnymi, które mogłyby chronić młodzież także przed innymi problemami, które mogą być konsekwencją braku pewnych umiejętności:

Mało jest programów na problemy, które rzeczywiście są, czyli właśnie edukacja seksualna, czyli właśnie zachowania agresywne. Dużo jest o dopalaczach, narkotykach i alkoholu, ale bardzo często to te wcześniejsze zachowania: „jestem na coś zły, nie umiem sobie poradzić, sięgnę po alkohol, sięgnę po narkotyki czy dopalacze”. Tutaj widzę brak tych programów typowo skierowanych na te zachowania, które przyczyniają się do tego, że to dziecko za coś chwyta dalej. Te dzieciaki z powodu braku umiejętności społecznych, radzenia sobie z emocjami, sięgają właśnie po inne, trudniejsze zachowania. (SANDRA)

I co najważniejsze:

Żeby były na to pieniądze, bo to jednak jest główny problem. (SANDRA)

Kolejna socjoterapeutka także odniosła się do kwestii środków finansowych, tym razem potrzebnych na zajęcia pozaszkolne: gdyby były bezpłatne, odciągałyby młodzież od poszukiwania ryzykownych sposobów spędzania wolnego czasu:

Najlepsza profilaktyka powinna wyglądać tak, że młodzież nie powinna mieć czasu na to, żeby funkcjonować nie tak, jak byśmy chcieli, albo nie tak, jak powinna. Jeżeli mielibyśmy odpowiednie środki, na pewno ta młodzież spędzałaby ten czas wolny zupełnie inaczej, gdzie byłby bardzo mały odsetek osób, które będą próbowały zafunkcjonować, łamiąc prawo, albo narażając własne zdrowie. Oferty jakiejś takiej kulturalno-oświatowej czy tego typu. Powiem, że oczywiście mamy w mieście całą masę fajnych zajęć, ale generalnie są to płatne zajęcia. (SŁAWA)

Inna socjoterapeutka przedstawiła cały plan działań, które jej zdaniem powinny być podejmowane w szkołach. Należą do nich: warsztaty, projekty obejmujące wszystkie przedmioty, szkolenia dla nauczycieli. Barierą według niej jest brak miejsca na takie działania w programie szkolnym, który nauczyciele są zobowiązani realizować:

Musiałby być podział na grupy. Jak robimy jakieś warsztaty, to dzielimy klasy na pół. Natomiast wcześniej ja te klasy obserwuję i oceniam, w jakich są zależnościach w klasie, bo żadne dziecko, żaden dorosły nie opowie przy swojej zniechęconej koleżance o tym, co go martwi, więc staram się jakoś tak podzielić te dzieci z obserwacji, żeby gdzieś tam byli razem. Formy zabawowe – tak, warsztaty, gdzie pomagają im się zintegrować – tak, ale nie te wszystkie akcje pod tytułem plakat, pójdziemy, pogadamy. We mnie to budzi poczucie, że to nic nie da, ale to też jest może zaburzenie zawodowe, ale mam takie poczucie, że takie jednorazowe skoki, zupełnie wyrwane, bez kontekstu, bez sytuacji, przynoszą niewielki efekt. Z całą pewnością powinno być takie działanie stworzone na wielką skalę, czyli np. wymyślmy, że miesiąc w szkole jest o uzależnieniach i wtedy wielopredmiotowo coś się wydarza. Na biologii czegoś się dowiadują i na chemii. Naprawdę się da, proszę mi wierzyć, i gdzieś tam to widać na fizyce. [...] W moim wyobrażeniu powinna to być duża akcja w szkole z rodzicami, że kogoś zapraszamy z zewnątrz, że ktoś przychodzi, rozmawia z rodzicami. Uczyć ich, co mogłoby być niepokojące, rodzice tego nie wiedzą. Myślę, że część grona pedagogicznego powinna, mogłaby się trochę doszkolić, dowiedzieć. Ja też ciągle się uczę, szukam informacji. To nie jest tak, że ktoś skończył studia i osiadł na laurach i wszystko wie, więc musiałoby to być wielotorowo. Kłopotem w całej sytuacji jest to, że oprócz działań muszą iść lekcje, bo kadre pedagogiczną rozlicza się z zrealizowanego programu. Jakby polska szkoła w całości nie przewiduje takich działań. [...] Te wszystkie kółka zainteresowań, które się dzieją dla dzieciaków, one ich odciągają od złych wydarzeń, ale to jest taka tygi cząsteczką. Nie ma w szkole miejsca i czasu, bo to o czas chodzi, na takie duże działania. Pojedyncze perełki pod tytułem akcja „stop narkotykom”, no fajnie, ale to jest pojedyncza perełka, która się zaraz skończy. (SONIA)

Kolejna socjoterapeutka uznała, że najbardziej skuteczne są wyjścia poza szkołę z młodzieżą i spotkania ze specjalistami:

Najbardziej trafiają takie wyjścia poza teren, udział w zajęciach warsztatowych. Mają możliwość kontaktu z młodzieżą z innych szkół, z ludźmi zajmującymi się profesjonalnie tematem, i z kolei jeżeli mają przekaz wiedzy od specjalistów – to też jest trochę inaczej. (STANISŁAWA)

Jej zdaniem skuteczna profilaktyka polegałaby na współpracy między młodzieżą, rodzicami i szkołą oraz innymi instytucjami, a także na możliwości zatrudniania specjalistów w szkołach:

Pójdę w kierunku dzieci, młodzieży, rodziny, nauczycieli. Wtedy, kiedy wszyscy razem zajęliby się problemami. Myślę, że można iść jeszcze wyżej, ten nasz system oświaty nie daje możliwości wykorzystania tego, co mamy. Więcej specjalistów w szkole, bo nie każdy nauczyciel posiada i ma wiedzę na temat. Jeszcze do profilaktyki wracając, były też szkolenia dla nauczycieli, dla całej rady pedagogicznej w kierunku zapobiegania niepożądanym zachowaniom młodzieży, dopalaczy, i co roku coś jest z tej tematyki: niebieska karta, przemoc. Chyba tak do końca byłoby dobrze, gdyby był odpowiedni przepływ informacji, którego brakuje: między osobami, ale nie tak jak między instytucjami, które udzielają pomocy. Jeżeli wiem, że jakieś dziecko chodzi na zajęcia specjalistyczne, np. w poradni, to nie muszę mu poświęcić tyle czasu, ile osobie, która ma problemy, a nie chodzi nigdzie. (STANISŁAWA)

W wypowiedziach cytowanych respondentek pojawiły się liczne postulaty mogące usprawnić działalność profilaktyczną w szkole. Z refleksji badanych wynika, że wiele działań powinno być nastawionych na rozwijanie zasobów i zdolności młodzieży. Istotna jest też diagnoza w tym zakresie. Ponadto w funkcjonowaniu samej szkoły często nie ma miejsca na intensywne działania profilaktyczne ze względu na koncentrację na działalności dydaktycznej, a zdaniem socjoterapeutek młodzież mogłaby wiele zyskać na dostosowanych do ich potrzeb nowoczesnych programach profilaktycznych, np. z obszaru seksualności lub radzenia sobie z emocjami. Bariery jest też ich zdaniem brak środków finansowych na taką działalność.

Socjoterapeuci i socjoterapeutki pracujący w innych niż szkoły instytucjach podczas rozważań wypowiedzieli się na temat warunków skutecznej profilaktyki. Sformułowali własne postulaty wobec sposobu zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Jeden z nich, pracujący w ośrodku socjoterapeutycznym uznał, że oddziaływania pedagogiczne powinny być nastawione raczej na nagradzanie i docenianie niż karanie i konsekwencje wychowawcze, co jego zdaniem było zbyt częste w miejscu jego pracy:

Nie może być dużo karania, bo u nas było często nastawienie na karanie. Konsekwencje, konsekwencje za to, za to, za to, a ja uważam, że bardziej, więcej powinno być tych nagród, pozytywnych wzmocnień, docenianie tych najdrobniejszych takich jakichś rzeczy, które się u dziewcząt pojawiały. Więcej właśnie nastawić się na te pozytywne rzeczy, a nie doszukiwać się tylko tych negatywnych. Jeżeli będziemy tak postępować, to niewiele osiągniemy. (SEBASTIAN)

Inny socjoterapeuta także podkreślił kwestie potęgowania zasobów i doceniania młodego człowieka w szkole i w przedszkolu, jako podstawowej kwestii mogącej uchronić go przed trudnościami. Tak traktowany od najmłodszych lat nie potrzebowałby socjoterapii:

Mogę przyjąć rzeczy, które mnie ograniczają, ale też wiem, że mam rzeczy, których inni nie mają tak bardzo. [...] I to jest chyba najlepsza profilaktyka, bo jeśli ja wiem, że ok, nie radzę sobie z matmy, nie radzę sobie z tym, ale wiem, w czym jestem dobry i ludzie to akceptują i szkoła wyraża się z uznaniem, nauczyciel pierwszy, drugi, trzeci, że ja to mam, to po co ja będę siedział na ławeczce i się nudził, ale jeśli ja nie wierzę, że cokolwiek mi się przynależy, to ja tak będę robił, bo w końcu do bani jestem. Jeśli uwierzę, że nie jestem do bani – tutaj jest właśnie rola przedszkola, rola nauczycieli jeden – trzy, rola nauczycieli cztery – sześć, co jest bezcenne. [...] Natomiast nasza praca to jest takie zbieranie zasobów, czyli coś, co tak naprawdę może robić przedszkole i szkoła podstawowa. (SYLWESTER)

Jedna z socjoterapeutek także uznała za kluczowe dostrzeganie mocnych stron człowieka i podkreśliła, że ten proces powinien zaczynać się już w domu rodzinnym, a następnie w szkole.

Myślę, że koncentrowanie się na ludzkich zasobach i możliwościach, czyli gdyby rodzice umieli zwracać uwagę na to, co jest dobre, a nie na to, co jest złe, czyli częściej pochwalić niż skrytykować, bo z jakiegoś powodu, jak rodzic mu nie zwróci uwagi, to myśli, że to jest niewychowawcze, ale kiedy nie pochwali, to tego nie zauważa. Podobnie jest w szkole, myślę, że gdyby pod wypracowaniem było: „Napisałeś wypracowanie na półtorej strony. Wyczerpałeś temat, ale nie zrobiłeś tego i dwie uwagi”, czyli robienie tego w innej proporcji. Jakbym miała powiedzieć o takiej profilaktyce – wracam do tego, że akceptacja jest motorem działania – więc gdybyśmy akceptowali, a żeby akceptować, to trzeba skupiać [się] na tym, co jest dobre w nas, wtedy też rozwijamy skrzydła, i nawet jeśli nie jesteśmy doskonali, to pomnażamy, robimy to z chęcią. Jak robimy z chęcią, to robimy dobrze, jak robimy dobrze, to jesteśmy chwaleni, jak jesteśmy chwaleni, to chce się nam jeszcze raz, i tak to rośnie. Zresztą ja też tak się staram z moimi dziećkami pracować. (SELMA)

Uznawanie kontekstu rodzinnego (poza kontekstem rozwojowym) jest jedną z głównych zasad postępowania terapeutycznego z młodzieżą<sup>22</sup>. Z wypowiedzi socjoterapeutek i socjoterapeutów wynika, że doskonale zdają sobie z tego sprawę. Jeden z cytowanych już wcześniej socjoterapeutów uznał, że kluczowe byłoby większe zaangażowanie rodziców w pomoc dla ich dziecka, co jest podkreślane jako niezwykle istotne w pracy terapeutycznej z dziećmi i młodzieżą<sup>23</sup>:

Na pewno kontakt z rodziną. Żeby ta rodzina też uczestniczyła, żeby to były jakieś regularne spotkania. Że ci rodzice, rodzic przyjeżdżał na rozmowę we troje, czworo, jacyś specjaliści. Żeby jedna strona i druga strona brała w tym udział. (SEBASTIAN)

Inna socjoterapeutka też podkreśliła znaczenie zaangażowania rodziców w pracę nad sobą w kontekście kontaktów z własnym dzieckiem, co jej zdaniem byłoby najlepszym sposobem przeciwdziałania trudnościom młodzieży:

Powinien być kontakt z rodzicem, ale niestety jest on niemalże żaden. No i zostaje nam tylko właśnie ten kontakt z dzieckiem. [...] Jak te mamy kończą tę grupę dla rodziców, mimo że mówimy na tych grupach o takich podstawowych umiejętnościach wychowawczych. One często rozważają swoje trudności w kontakcie i ja mam wrażenie, że jak jedna mama tak otwarcie też opowiadała, to mówiła, że jej to pomogło w relacji z dzieckiem, ten udział w tych zajęciach. Sądzę więc, że takie grupy to byłoby znaczące. Też jakaś umiejętność zrozumienia przez rodziców, co się dzieje z dziećmi, dlaczego oni tak się zachowują, jak oni mogą im pomóc? To trochę wygląda, jakby odsyłali te dzieciaki na zajęcia i często nie interesują się tym czy one docierają, czy nie docierają. Dopiero jak my dzwonicmy, że już tyle razy nie było dziecka, to uświadamiają sobie, że powinni przychodzić albo nie wiedzieli, że nie chodzi. (SAMANTA)

Kolejna socjoterapeutka również podkreśliła znaczenie pracy nad zmianą całego systemu rodzinnego, nie tylko dziecka:

Najsukuteczniejsze efekty przynosi działanie takie: my pracujemy z młodzieżą, np. ja pracuję z młodzieżą, koleżanka pracuje z matką, a jeszcze ktoś inny zajmuje się całą rodziną. Kiedy cała rodzina pracuje nad sobą, nad zmianą całego systemu rodzinnego, to wtedy przynosi to efekt. Często jest też niestety tak, że rodzice

---

<sup>22</sup> M. Zalewska, K. Schier (2006), *Kontekst rodzinny*, w: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

<sup>23</sup> I. Grzegorzewska, E. Pisula, A. R. Borkowska (2016), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 472–473.

delegują dziecko do tego, żeby coś ze sobą zrobiło i zmieniło swe zachowanie. Sami nie widzą w sobie żadnego problemu, nie widzą swoich nieumiejętności czy jakichś trudności, czy sobie z czymś nie radzą. Oddelegowują dziecko i wtedy ok, dziecko zmienia coś dla siebie, ale system się nie zmienia i po jakimś czasie dziecko wraca do domu, nie korzysta już z naszej pomocy i dzieje się to samo. Dlatego największe efekty są wtedy, kiedy pracuje cała rodzina, czy rodzinnie, czy mama osobno, ojciec osobno. (SARA)

Podobnego zdania jest jeden z socjoterapeutów:

Sensowne jest, jeśli rodzice uczestniczą w jakichś grupach dla siebie. (SYLWESTER)

Ten sam socjoterapeuta uznał, że w szkole powinien być przedmiot, który uczyłby, jak być dobrym rodzicem:

Uważam, że powinien być taki „certyfikat rodzicielski”. Myślę sobie, że generalnie w szkole zamiast którejś godziny czegoś, powinny być zajęcia nie z WDŻ, tylko autentycznego działania, gdzie dzieciaki dowiadują się, co to tak naprawdę [znaczy] być rodzicem, co to tak naprawdę być kobietą, mężczyzną, na czym to polega, jak to działa. (SYLWESTER)

Ponadto socjoterapeuta ten doszedł do przekonania, że praca w szkole powinna opierać się na procesie grupowym, co sprzyjałoby pozytywnym relacjom w grupie, która mogłaby być dla nastolatków ważnym wspierającym rozwój miejscem:

Socjoterapia jako taka może być fundowana w szkole w ramach zwykłych zajęć gdzieś tam. Widziałem taką szkołę – byłem pod wrażeniem – klasa zaczynała od tego, że siedzieli sobie w kółeczku i rozmawiali o czymś tam, kończyli zajęcia takim samym kółeczkiem, czyli była runda początkowa i runda końcowa, potem działali jako grupa. To wydaje mi się być sensowne, że nie ma potrzeby pracować nad jakimiś problemami z dziećmi, nad jakimiś trudnościami. Niektóre dzieci mają problemy i trzeba o tym gadać, trzeba wyłapywać. Gdyby było tak, że klasy pracują od początku jako zespół, jest świadomy nauczyciel, który wie, co znaczy proces grupowy i tak dalej, co to są normy, to dużo mniej problemów by było. Połowa dzieciaków by nie trafiła, wiadomo, że rodziców się nie wybiera, jakich mam, takich mam, ale jeśli potrafię znaleźć alternatywną grupę, w której się dobrze czuję, to ja tak naprawdę jakoś przeżyję swoje problemy. (SYLWESTER)

Jeden z socjoterapeutów uznał, że warto wzmocnić dwie drogi pomocy dla młodzieży: po pierwsze, działania profilaktyki pierwszorzędowej w szkole i po drugie, specjalistyczna pomoc terapeutyczna dla młodzieży głębiej zaburzonej:

Bardziej profilaktyka w szkole, profilaktyka rozumiana bardziej jako profilaktyka pierwszego stopnia, i to po pierwsze, że to też jest fajne i ważne, żeby było miejsce, gdzie ci ludzie usłyszeli o realnych zagrożeniach dotyczących i konsekwencje zachowania. Druga rzecz, to mam takie troszkę wrażenie, że często młodzi ludzie poszukują, ale to już mówię o osobach, które wymagają większego zaangażowania i mocniejszej, jakby głębszej pomocy terapeutycznej, takiego wsparcia w sensie terapii indywidualnej. [...] Mam taki dylemat, jak są nastolatki, którzy już mają takie zaburzenia podchodzące pod poważne zaburzenia psychiczne, jak np. osobowości, np. zaburzenie borderline. Na grupie jakby fajnie, że chodzą na tę grupę, ale ta grupa jakby nie pomoże im i np. jest trudno albo są długie kolejki, żeby można było, żeby te osoby poza wsparciem u nas w centrum otrzymały jakieś inne dodatkowe wsparcie. Z jednej strony w szkole pedagog, psycholog i profilaktyka pierwszego stopnia, [...] a z drugiej strony wsparcie takim osobom, które [...] się zdecydowały na takie, a nie inne rozwiązania tych swoich trudności. (SŁAWOMIR)

Inna respondentka uznała, że w pracy z młodzieżą najbardziej skuteczne oddziaływanie to praca socjoterapeutyczna, a nie praca psychoterapeutyczna:

Generalnie mam takie przekonanie, że taka młodzież dojrzewająca potrzebuje grupy, czyli socjoterapia to jest dobra metoda do pracy z nastolatkami. Nie głęboka psychoterapia. Ja jestem zwolenniczką, żeby z gimnazjalistami to były zajęcia socjoterapeutyczne, nie psychoterapeutyczne. (SELMA)

Jeden z socjoterapeutów podkreślił też znaczenie oferty społecznej umożliwiającej zagospodarowanie czasu wolnego młodzieży:

Trzeba patrzeć szerzej, nie tylko socjoterapeuta, nie tylko poradnia, nie tylko szkoła, to również tak zwane środowisko lokalne. To, czego za mało jest, to tak zwane kluby osiedlowe, to również kluby sportowe i nie tylko piłkarskie. Także żeby można było w innych kierunkach znajdować pewną satysfakcję. Nie chodzi mi tutaj o wyczyn, tylko chodzi mi o taką możliwość codziennego czy systematycznego udziału. [...] Tak że myślę, że od wielkości oferty zależałoby to, ile osób będzie poza ofertą, bo ci poza ofertą to będzie ten problem, którym warto się zająć. Ci, którzy zmieszczą się w ofercie, są jakby już zagospodarowani, oni nie będą poszukiwać innych doznań, bo ich będzie satysfakcjonowało to, co się dzieje na tych zajęciach. (STEFAN)

Wśród wymienionych przez socjoterapeutki i socjoterapeutów postulatów do najważniejszych należą: po pierwsze, postawienie większego nacisku w pracy z młodzieżą na potęgowanie ich zasobów, odnajdywanie mocnych stron i wzmacniania poczucia własnej wartości, oraz po drugie, w pracy terapeutycznej włączenie w oddziaływania pomocowe rodziców dzieci dotkniętych problemami, co jest kluczowe dla sukcesu w pracy z młodzieżą.

### 8.3. Interpretacja wyników i wnioski: profilaktyka w szkole i jako element socjoterapii

W tej części pracy omawiam wyniki dotyczące czwartego problemu szczegółowego pracy, który brzmi: Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają własną rolę i rolę instytucji, w jakiej pracują, w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży? Uzyskany materiał pozwolił na wskazanie na podobieństwa i różnice w wypowiedziach badanych. W poprzednich podrozdziałach opisałam szczegółowo sposób postrzegania zagadnień związanych z prewencją zachowań ryzykownych nastolatków, teraz więc skupię się tylko na ogólnych wnioskach. Tym razem podobieństwa i różnice nie wynikały z przynależności badanych do grupy bądź socjoterapeutów, bądź nauczycieli, a z miejsca pracy respondentów. Wychowawcy i wychowawczynie profilaktykę rozumieli podobnie jak socjoterapeutki pracujące w szkole. Zupełnie inną perspektywę przedstawili socjoterapeuci i socjoterapeutki pracujący w innych instytucjach niż szkoła.

Opinie socjoterapeutek pracujących w szkole były zdominowane przez działania profilaktyczne szkoły jako instytucji edukacyjnej i w niewielkim stopniu wskazywały na specyfikę oddziaływań socjoterapeutycznych. Badane wskazały na bardzo wiele obszarów swojej działalności profilaktycznej, lecz prawie wcale nie była ona związana z samą socjoterapią. Uzyskane wyniki korespondują ze sformułowanymi przez Katarzynę Sawicką uwagami w stosunku do socjoterapii podejmowanej w szkole. Zdaniem tej autorki szkoła jest bardzo wyrazistym ośrodkiem aktywności, miejscem publicznym wyznaczonym przez fizyczne właściwości i skojarzone z nimi wzorce zachowań, której rzeczywistość odbiega od rzeczywistości kreowanej podczas spotkań socjoterapeutycznych. Jako przykłady Sawicka podaje: rodzaj aktywności (aktywność szkolna dzieci wiąże się z uczeniem się, wyłożonym wysiłkiem umysłowym, aktywność podczas socjoterapii to ukierunkowana i spontaniczna zabawa), przedmiot poznania i zdobywanej wiedzy (szkoła to świat i kultura, w spotkaniach grupowych – wiedza o samym sobie i o innych), rodzaj kontroli (w szkole oparty na wymaganiach, ocenach i sankcjach, w socjoterapii na sugestiach i zachętach) oraz rola prowadzącego zajęcia (nauczyciel to mentor i dydaktyk, socjoterapeuta buduje relacje rozumiejąco-akceptujące). Dlatego też zdaniem Sawickiej socjoterapia jako forma pomocy psychologicznej najbardziej mieści się w rzeczywistości instytucji pomocowych, które tworzą jednoznaczne ośrodki aktywności pod względem formy, treści i systemu wartości<sup>24</sup>. Wydaje się, że opisywane przez Sawicką właściwości szkoły spowodowały, że wypowiedzi

---

<sup>24</sup> K. Sawicka (2006), *Ekologiczny kontekst socjoterapii...*, dz. cyt., s. 404.



socjoterapeutek pracujących w tej instytucji wskazywały na podobne rozumienie profilaktyki jak to, które wyłania się z relacji nauczycieli i nauczycielek.

Warto podkreślić, że badani odnosili się zarówno do metod profilaktyki ukierunkowanych na jednostkę, jak i na kontekst (w tym przypadku szczególnie kontekst rodzinny, ale także aktywności pozalekcyjnej młodzieży), a także do strategii negatywnych i pozytywnych w profilaktyce zachowań ryzykownych. Należy zwrócić uwagę, że za szczególnie wartościowe uznawali te ostatnie. **Strategie pozytywne** polegają na „wzmacnianiu zasobów odpornościowych jednostki i zasobów środowiska oraz kształtowaniu licznych kompetencji służących przeciwdziałaniu zagrożeniom”<sup>25</sup>. Zarówno socjoterapeuci i socjoterapeutki, jak i nauczyciele i nauczycielki uznawali, że takie działania są bardzo istotne dla nastolatków. Krzysztof Ostaszewski pisał o profilaktyce pozytywnej, której programy nastawione są na rozwijanie zasobów młodzieży, np. umiejętności życiowych, talentów i zainteresowań oraz inwestowanie w rozwój osobisty<sup>26</sup>, i takie właśnie aspekty działalności profilaktycznej najczęściej wymieniane są przez pracowników szkoły i jednocześnie doceniane przez socjoterapeutów jako jedne z ważniejszych postulatów dotyczących skutecznej profilaktyki. W wypowiedziach badanych pojawiły się także oddziaływania o cechach **strategii negatywnych** w profilaktyce, które polegają na uświadamianiu „szkodliwych konsekwencji czynników ryzyka i możliwości ich usuwania”<sup>27</sup>. Zarówno wychowawczynie i wychowawcy, jak i socjoterapeutki i socjoterapeuci mają poczucie, że informowanie na temat szkodliwości podejmowanych działań przez młodzież należy do ich roli zawodowej. Badani pracujący w szkołach angażują się ponadto w realizację, a czasem także tworzenie, różnych programów profilaktycznych mających na celu przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym.

Socjoterapeuci pracujący w innych niż szkoły instytucjach pomocowych oferujących socjoterapię dla młodzieży wskazywali – inaczej niż socjoterapeuci pracujący w szkołach – na **funkcje profilaktyczne samej socjoterapii**. Z opinii tych prowadzących grupy wynika, że stawiana w socjoterapii diagnoza (zarówno na poziomie indywidualnym, grupowym, jak i diagnoza procesu grupowego), specyficzne interwencje socjoterapeutyczne, a także zasady funkcjonowania grupy (np. zasada trzeźwości) spełniają cele prewencyjne. Podczas procesu diagnozowania socjoterapeutki i socjoterapeuci uzyskują informacje o podstawowych trudnościach, ale też zasobach młodzieży; rozpoznają potrzeby całej grupy, a także są w stanie ocenić, na jakim poziomie proces grupowy jest rozwinięty – co pozwala dostosować interwencje zarówno

<sup>25</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 667.

<sup>26</sup> K. Ostaszewski (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 124.

<sup>27</sup> H. Sęk, Ł. D. Kaczmarek (2016), *Promocja zdrowia...*, dz. cyt., s. 667.

do jednostki, jak i wszystkich uczestników. Stosowane interwencje wynikają najczęściej z tematów wnoszonych przez samych uczestników, a nie narzuconych im z góry przez prowadzącego, co umożliwia odpowiadanie na aktualne potrzeby młodzieży. W sytuacjach, gdy młodzi ludzie wnoszą tematy związane z zachowaniami ryzykownymi, prowadzący omawiają je w kontekście rozumienia trudności indywidualnych, konfrontują z tym, jak rozumieją taką aktywność na poziomie jednostki i grupy. Ponadto podczas socjoterapii młodzi ludzie uczą się nowych umiejętności pozwalających im lepiej radzić sobie z wyzwaniami. Także zaawansowany proces grupowy sprzyja zapobieganiu zachowaniom ryzykownym, ponieważ członkowie grupy w stadium konstruktywnym są w stanie sami sobie udzielić wsparcia i informacji zwrotnych<sup>28</sup>. Ponadto wśród badanych ujawniły się przekonania wskazujące na to, że jeśli socjoterapię potraktować jako formę spędzania wolnego czasu, to spełni ona cele profilaktyczne, gdyż angażuje młodzież w rozwojowe aktywności w czasie pozaszkolnym.

---

<sup>28</sup> Zob. B. Jankowiak, E. Soroko (2015), *Diagnozowanie...*, dz. cyt.; M. S. Corey, G. Corey (2008), *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia; B. Tryjarska (2006), *Wprowadzenie. Specyfika psychoterapii grupowej*, w: L. Grzebiuk (red.), *Psychoterapia...*, dz. cyt.

# Podsumowanie: zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży gimnazjalnej na tle zmian okresu adolescencji

W analizach i interpretacjach materiału badawczego w drugiej części książki przedstawiłam szczegółowo – w perspektywie porównawczej – poglądy i spostrzeżenia wychowawczyń/wychowawców oraz socjoterapeutek/socjoterapeutów na kwestię zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodych ludzi, z którymi pracują. W odniesieniu do niektórych zagadnień nie było między grupami szczególnych różnic, lecz w innych zaznaczały się bardzo wyraźnie – w obu przypadkach rzucając nowe światło na eksplorowany obszar badawczy. Na końcu każdego rozdziału drugiej części pracy owe podobieństwa i różnice zostały szczegółowo omówione w odniesieniu do charakteru pracy respondentów oraz grupy młodzieży, z jaką pracują (cała grupa nastolatków *versus* grupy ryzyka), co pozwoliło opisać zachowania młodzieży w pełnym zakresie stanowiącym obszar zainteresowania tej pracy, czyli od zachowań nastolatków dobrze radzących sobie z wyzwaniami rozwojowymi i społecznymi, po zachowania tych z trudnościami osobistymi lokującymi ich w grupie zwiększonego ryzyka. W tym miejscu nie będę się już koncentrować na różnicach i podobieństwach między badanymi, lecz skupię się na przedstawieniu głównych wniosków z badań, w odniesieniu do poszczególnych problemów badawczych. Pogłębione analizy odpowiedzi na każde ze szczegółowych pytań badawczych umieściłam pod każdym rozdziałem części badawczej. Skonstruowane w tej części zestawienie ma zobrazować – w różnych kontekstach wynikających z postawionych problemów badawczych – zjawisko zachowań ryzykownych, stanowiące centralne zagadnienie moich badań, oraz przedstawić klasyfikację tych zachowań, która wyłoniła się z wypowiedzi badanych.

Zanim przejdę do koncepcji i klasyfikacji zachowań ryzykownych, stanowiących odpowiedź na problem główny pracy, odniosę się do syntetycznej

odpowiedzi na postawione problemy szczegółowe. Przypomnę raz jeszcze, że rozbudowane analizy i interpretacje w odniesieniu do problemów szczegółowych znajdują się na końcu każdego rozdziału części drugiej pracy.

Pierwszy z postawionych przeze mnie problemów szczegółowych ma następującą postać: **Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają współczesną młodzież?** Z opinii badanych wyłoniło się kilka aspektów tożsamości współczesnych adolescentów i adolescentek (omówionych w rozdziale piątym), do których należą: tożsamość wirtualna oraz tożsamość stereotypowa (opisywane przez obie grupy respondentów), a także tożsamość eksplorująca (perspektywa wychowawczyń i wychowawców) i tożsamość relacyjna (perspektywa socjoterapeutek i socjoterapeutów). Ich krótką charakterystykę prezentuję w tab. 4.

TABELA 4. Tożsamość współczesnej młodzieży gimnazjalnej

Różne aspekty tożsamości	Charakterystyka
Tożsamość wirtualna	Współczesna młodzież jako cyfrowi tubylcy, traktujący świat wirtualny jako tak samo ważny i realny jak ten <i>offline</i> . Młodzież posługuje się językiem ukształtowanym przez nowe media, chętnie wybiera komunikację zapośredniczoną przez media, zamiast tej bezpośredniej, wchodzi w relacje z innymi za pośrednictwem portali społecznościowych. Różne zachowania (także ryzykowne) podejmuje w internecie
Tożsamość stereotypowa	To fałszywa tożsamość „zbuntowanej, trudnej, nieodpowiedzialnej młodzieży”, nadana nastolatkom przez społeczeństwo. Młodzi spstrzegani są jako stanowiący zagrożenie dla dorosłych, agresywni, lekkomyślni, niezdolni do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i decydowania o sobie. Społeczeństwo chce wymusić na młodzieży posłuszeństwo i uległość poprzez stosowanie restrykcji i ograniczeń
Tożsamość eksplorująca	To takie własności nastolatków, które powodują, że są ciekawi i zmotywowani do poznawania świata, odważnie wyznaczają cele życiowe i dążą do ich realizacji, są ambitni, pomysłowi, kreatywni. Ten aspekt tożsamości odnosi się do potencjału poznawczego młodych ludzi, ale także potencjału do kształtowania własnej tożsamości i osobistego światopoglądu
Tożsamość relacyjna	Młodzież jako jednostki poszukujące kontaktu z drugim człowiekiem, zarówno rówieśnikiem, jak i dorosłym. Osoby tworzące relacje interpersonalne, poszukujące zależności i bliskości z innymi, lecz jednocześnie ujawniające w tych relacjach dylematy zarówno adolescencyjne (dotyczące wyzwań związanych z rekonstrukcją dotychczasowych związków i tworzenia nowych), jak i trudności indywidualne z wcześniejszych relacji ze znaczącymi bliskimi

Źródło: opracowanie własne.

Drugi problem szczegółowy brzmi: **Jakie znaczenie nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci przypisują czynnikom chroniącym, a jakie czynnikom ryzyka w rozwoju młodzieży?**

Badani odnieśli się do tego, jak postrzegają adolescencję, zadania rozwojowe, które stoją przed młodzieżą, oraz zasoby i zagrożenia rozwojowe (szczegółowe analizy i interpretacje umieściłam w rozdziale szóstym pracy).

Badani zaprezentowali trzy główne sposoby postrzegania okresu dojrzewania:

- 1) „Adolescencja jako trudny okres”: ten sposób rozumienia zakłada problemy młodzieży w radzeniu sobie z wyzwaniami (zarówno normatywnymi, jak i nienormatywnymi) w różnych sferach życia;
- 2) „Adolescencja jako ciekawy okres”: to sposób rozumienia dojrzewania jako okresu o silnym potencjale rozwojowym, okresu wielu możliwych zmian, kreatywności i twórczości;
- 3) „Adolescencja jako okres intensywnych zmian”: w tym sposobie postrzegania dojrzewania respondenci opisywali dostrzegane zmiany rozwojowe w różnych obszarach funkcjonowania młodzieży.

Badani postrzegali główne zadania rozwojowe stojące przed współczesną młodzieżą w obszarach:

- edukacji i kształtowania ścieżki zawodowej badanych (perspektywa wychowawców i wychowawczyń) poprzez kształtowanie wiedzy i kompetencji, przyjęcie perspektywy uczenia się przez całe życie;
- kształtowania tożsamości (perspektywa socjoterapeutek i socjoterapeutów) poprzez poznanie siebie i stworzenie adekwatnego poczucia własnej wartości;
- relacji interpersonalnych (perspektywa socjoterapeutek i socjoterapeutów) poprzez rekonstrukcje ważnych relacji, np. z rodzicami, i tworzenie nowych, np. miłosnych.

W wypowiedziach badanych pojawiły się zarówno czynniki chroniące rozwój młodzieży, jak i te, które stanowią zagrożenie dla pomyślnego przejścia do dalszych etapów życia. Obie grupy dotyczyły własności osobistych nastolatków i relacji społecznych, które tworzą. Do czynników indywidualnych zaliczono pewne atrybuty jednostki i jej zachowania, np. inteligencję, ciekawość poznawczą, chęć nauki i siły charakteru. Do czynników społecznych respondenci zgodnie zaliczyli: relacje rodzinne, relacje szkolne, relacje rówieśnicze oraz (jako czynnik chroniący) ofertę spędzania czasu wolnego, a socjoterapeuci wskazali ponadto na wiele źródeł zasobów w pracy z grupą w socjoterapii. Socjoterapeuci i socjoterapeutki, opisując czynniki ryzyka i ochrony, bardzo często mówili o własnych działaniach ukierunkowanych bądź na niwelowanie zagrożeń, bądź na potęgowanie zasobów (postawa ak-

tywna), natomiast wychowawczynie i wychowawcy zazwyczaj przyjmowali pozycję obserwatora. Wyjątek stanowiły relacje nauczyciel – uczeń, w których badani odnosili się do własnych działań mających na celu reagowanie na ryzyko oraz wspieranie ochrony.

Trzeci problem szczegółowy został sformułowany następująco: **Jakie funkcje w opinii nauczycielek/nauczycieli i socjoterapeutek/socjoterapeutów pełnią najczęściej podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne?** Badani byli zgodni co do tego, że młodzież podejmuje zachowania ryzykowne (szczegółowe analizy i interpretacje tego obszaru badawczego umieściłam w rozdziale siódmym). Najczęściej wymieniano przykłady zachowań związanych ze stosowaniem substancji psychoaktywnych, agresją, zachowaniami seksualnymi, a także inne, takie jak: wagary, restrykcyjne zachowania żywieniowe, celowe podejmowanie ryzyka oraz samouszkodzenia. Nauczyciele i nauczycielki uważali zachowania ryzykowne młodzieży za dużo mniej powszechne niż socjoterapeutki i socjoterapeuci.

Z wypowiedzi respondentek i respondentów wyróżnił się podział na dwa rodzaje funkcji, jakie spełniają podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne. Pierwszy zawiera funkcje indywidualne i społeczne: ukierunkowane na rówieśników oraz ukierunkowane na dorosłych (tab. 5). Drugi rodzaj obejmuje funkcje progresywne (wyrażające tendencje rozwojowe) i regresywne zachowań ryzykownych (wyrażające problemy indywidualne i deficyty warunków rozwoju).

TABELA 5. Funkcje indywidualne i społeczne zachowań ryzykownych młodzieży

Funkcje	Charakterystyka
Funkcje indywidualne	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje indywidualne, odpowiadają na potrzeby osobiste podejmujących je młodych ludzi, np. zaspokojenie ciekawości, radzenie sobie z emocjami, możliwość poznania siebie
Funkcje społeczne w obszarze relacji z rówieśnikami	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje społeczne skierowane do grupy rówieśniczej; realizują cele związane z relacjami z kolegami i koleżankami, np. zdobycie wysokiej pozycji w grupie, akceptacja przez rówieśników
Funkcje społeczne w obszarze relacji z dorosłymi	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje społeczne skierowane są do osób dorosłych, realizują cele związane z relacjami z rodzicami i innymi dorosłymi, np. kształtowanie nowych sposobów funkcjonowania w relacji, zdobycie uwagi dorosłych, zaspokojenie potrzeby bliskości z nimi

Źródło: opracowanie własne.

Drugi z wymienionych podziałów funkcji zachowań ryzykownych przedstawia tab. 6.

TABELA 6. Funkcje progresywne i regresywne zachowań ryzykownych młodzieży

Funkcje	Charakterystyka
Funkcje progresywne	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje progresywne mają na celu radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi okresu dojrzewania (np. separacja od rodziców, budowanie nowych form relacji, poznanie siebie, poszukiwanie własnego miejsca w grupie, ustalenie na nowo własnych relacji z dorosłymi) oraz dostarczenie odpowiedzi na podstawowy dylemat dotyczący tożsamości. Pomimo ryzyka, jakie niosą, wyrażają tendencje rozwojowe nastolatków
Funkcje regresywne	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje regresywne motywowane są problemami i traumami, z którymi młody człowiek wkracza w nowy etap życia, w którym czekają na niego nowe wyzwania. Młodzi ludzie próbują poradzić sobie z przeszłością w obliczu aktualnych zmian rozwojowych, podejmując zachowania ryzykowne w terażniejszości. Tak motywowane zachowania ryzykowne lokują młodych ludzi coraz bliżej obszaru psychopatologii

Źródło: opracowanie własne.

Czwarty problem szczegółowy sformułowałam następująco: **Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają własną rolę i rolę instytucji, w jakiej pracują, w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży?** Szczegółową analizę i interpretacje uzyskanych wyników zamieściłam w rozdziale ósmym pracy, tu odniosę się więc tylko do najważniejszych tendencji. Wszyscy badani za szczególnie wartościowe uznali podejmowanie działań profilaktycznych polegających na wzmacnianiu zasobów jednostki i środowiska oraz kształtowaniu kompetencji, a więc strategii pozytywnych w profilaktyce zachowań ryzykownych. W wypowiedziach badanych pojawiły się także oddziaływania o cechach strategii negatywnych w profilaktyce, które polegają na uświadamianiu w odniesieniu do szkodliwych konsekwencji podejmowanych przez nastolatków działań i możliwości ich zmiany na bardziej adaptacyjne. Wypowiedzi socjoterapeutów i socjoterapeutek dotyczyły również funkcji profilaktycznych samej socjoterapii w obszarze: stawianej w socjoterapii diagnozy, specyficznych interwencji socjoterapeutycznych, zasad funkcjonowania grupy socjoterapeutycznej (np. zasada trzeźwości), kształtowania w trakcie socjoterapii nowych umiejętności pozwalających lepiej radzić sobie z wyzwaniami oraz socjoterapii jako formy spędzania czasu wolnego na aktywnościach prozdrowotnych.

Z zebranego podczas wywiadów materiału badawczego umożliwiającego zrozumienie zjawiska zachowań ryzykownych, na podstawie odpowiedzi na pytanie szczegółowe, sformułowałam założenia koncepcyjne dotyczące zachowań ryzykownych współczesnych adolescentów i adolescentek. Odpowiedziałam więc na problem główny mojej pracy, który został sformułowany następująco: **Jak nauczycielki/nauczyciele i socjoterapeutki/socjoterapeuci postrzegają zachowania ryzykowne podejmowane w okresie adolescencji przez współczesną młodzież gimnazjalną?**

Warto w tym miejscu podkreślić, że przyjęta przeze mnie klasyfikacja jest opisana szczegółowo w ostatnim podrozdziale siódmego rozdziału pracy, gdyż została skonstruowana na podstawie wypowiedzi badanych cytowanych w tej części pracy.

Uwzględniając zarówno nasilenie podejmowanych zachowań, jak i funkcje progresywne lub regresywne, jakie spełniają, wyróżniłam cztery kategorie zachowań ryzykownych, do których należą zachowania: eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe (tab. 7).

TABELA 7. Klasyfikacja zachowań ryzykownych współczesnej młodzieży

Typy zachowań ryzykownych	Charakterystyka
Ryzykowne zachowania eksploracyjne	Są niezbyt nasilone i motywowane naturalną eksploracją rozwojową, poszukiwaniem siebie, swojego miejsca w grupie, ustaleniem swojego nowego statusu społecznego. Młodzież może więc próbować alkoholu, gdyż zaczyna czuć się dorosła, może palić papierosy z rówieśnikami, aby podkreślić przynależność do grupy rówieśniczej, może podjąć inicjację seksualną, gdyż pogłębiają się jej relacje miłosne i dochodzi do rozbudowania aktywności seksualnej w parze. Zachowania te niosą za sobą pewne ryzyko, ale jednocześnie świadczą o tendencjach rozwojowych młodzieży
Ryzykowne zachowania kryzysowe	Są dużo bardziej nasilone niż zachowania z poprzedniej grupy, choć także motywowane są tendencjami rozwojowymi. Świadczą o silnym kryzysie rozwojowym i stanowią większe zagrożenie. Młodzi ludzie, podejmując takie zachowania, wprowadzają do swojej aktywności więcej destrukcji, np. korzystając ze środków psychoaktywnych, wdając się w bójkę, intensywnie imprezując, opuszczając zajęcia szkolne, podejmując współżycie bez zabezpieczenia z nowo poznanymi osobami. Młodzi ludzie próbują rozwiązać kryzys adolescencyjny przy braku wystarczających zasobów. Zachowania te niosą za sobą większe zagrożenie dla bezpieczeństwa młodych ludzi, ich zdrowia i dalszych sukcesów życiowych

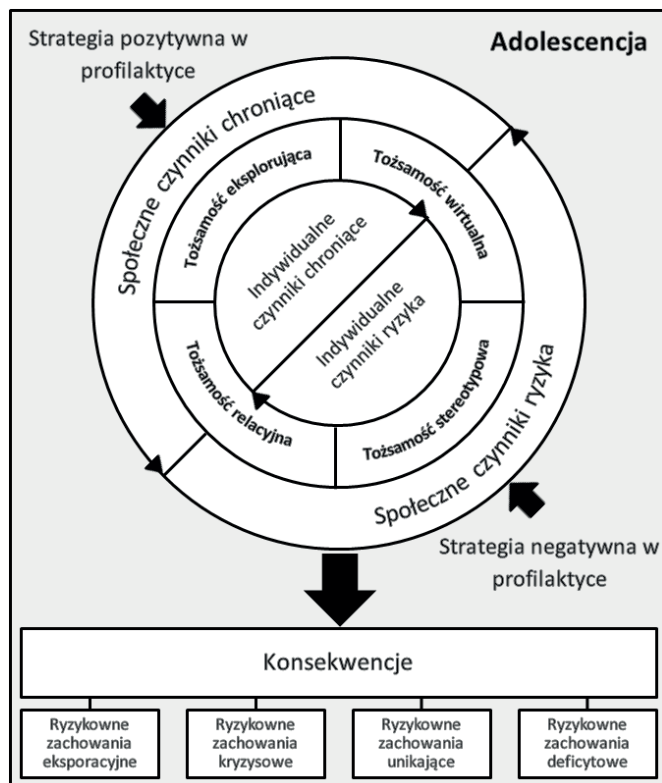


Typy zachowań ryzykownych	Charakterystyka
Ryzykowne zachowania unikające	Są niezbyt nasilone i motywowane głównie trudnościami z poprzednich etapów życia. Mają na celu odcięcie od problemów i emocji (np. poprzez palenie papierosów), niepodejmowanie wyzwań rozwojowych (np. granie w gry w internecie, by unikać kontaktów społecznych). Funkcjonowanie młodzieży w tym obszarze świadczy o występowaniu wielu czynników ryzyka (przy ubogich czynnikach chroniących) w ich rozwoju, może więc wskazywać na zwiększone ryzyko rozwoju psychopatologii (w tym przypadku najprawdopodobniej zaburzeń internalizacyjnych). Tu zagrożenie nie wynika zazwyczaj z samych ryzykownych zachowań, co raczej z braku zasobów do radzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, które spowodowały zahamowanie rozwoju i taki sposób adaptacji
Ryzykowne zachowania deficytowe	Zachowania ryzykowne są nasilone i mocno zagrażające rozwojowi, a motywowane występowaniem doświadczeń stresujących (np. niezaspokojenie potrzeb, konflikty w rodzinie) i traumatycznych w biografii młodzieży. Mogą polegać np. na ryzykownych zachowaniach seksualnych w przypadku młodych, którzy w ten sposób próbują zaspokoić sfrustrowane potrzeby miłości i przynależności, na zachowaniach agresywnych wynikających z odreagowania własnych doświadczeń przemocy, na korzystaniu z narkotyków, aby poradzić sobie z bolesnymi wspomnieniami. W rozwoju nastolatków funkcjonujących w taki sposób występowało niewiele czynników chroniących rozwój, a wiele czynników ryzyka powstania psychopatologii, co może dać negatywny efekt w postaci zaburzeń eksternalizacyjnych, ale także internalizacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując rozważania o zachowaniach ryzykownych młodzieży, należy stwierdzić, że są to **zachowania podejmowane w okresie adolescencji, które mają na celu sprostanie wyzwaniom rozwojowym, a ich wybór zależy od tego, jakimi zasobami dysponuje młodzież, jakich doświadcza czynników ryzyka, oraz w jaki sposób młodzi ludzie poradzi sobie z wyzwaniami wcześniejszych etapów życia – są formą adaptacji, ale także mają na celu określenie siebie, swojego miejsca w świecie, wśród rówieśników i dorosłych – mogą więc być formą (auto)kreacji** (rys. 3).

W przypadku nastolatków mających sukcesy w wielu obszarach rozwoju, podejmowane zachowania ryzykowne nie będą szczególnie nasilone, gdyż młodzi ludzie poradzą sobie z wyzwaniami, podejmując bezpieczne sposoby poznania i wyrażania siebie (np. poprzez sport, działalność artystyczną, wolontaryjną), natomiast realizowane nieliczne zachowania ryzykowne



**Rys. 3.** Eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe zachowania ryzykowne a funkcjonowanie młodzieży w okresie adolescencji

Źródło: opracowanie własne.

motywowane będą naturalną rozwojową eksploracją (ryzykowne zachowania eksploracyjne). W przypadku większych trudności wyrażających się w nasileniu kryzysu rozwojowego, młodzież będzie skłonna podejmować więcej ryzyka w eksploracji rozwojowej (zachowania ryzykowne kryzysowe). Z drugiej strony młodzi ludzie, którzy mniej kompetentnie poradzi sobie z wyzwaniami poprzednich etapów – prawdopodobnie ze względu na występowanie w ich życiu silniejszych czynników ryzyka przy mniejszej ilości zasobów je kompensujących – mogą wycofać się z podejmowania wyzwań rozwojowych, podejmując jednocześnie nieliczne zachowania ryzykowne, mające na celu odcięcie się od oczekiwań społecznych i własnych trudności (zachowania ryzykowne unikowe), lub też podejmować nasilone i bardzo ryzykowne działania motywowane chęcią poradzenia sobie z doświadczeniami stresującymi i traumatycznymi w obliczu nowych wyzwań okresu adolescencji. W zależności od rodzaju podejmowanych zachowań młodzi ludzie wymagać będą innego rodzaju interwencji pomocowych – od potęgujących zasoby i wspierających rozwój, poprzez psychoprofilaktykę, aż do terapii.

# Zakończenie

Zarówno analizy teoretyczne zawarte w pierwszej części książki, jak i interpretacje materiału badawczego zebranego podczas wywiadów pozwalają na sformułowanie kilku końcowych wniosków.

Po pierwsze, młodzi ludzie są jednostkami mającymi możliwości aktywne kreowania własnej ścieżki rozwojowej. Ich działanie nie jest przypadkowe i chaotyczne, lecz wynika z interakcji między własnym potencjałem a zasobami kontekstu rozwoju. Silvia Bonino, Elena Cattelino i Silvia Ciairano opisują rozwój jako działanie w kontekście (*action in context*), a młodych ludzi jako zdolnych do kreowania środowiska, siebie i swoich relacji ze światem<sup>1</sup>. Tak więc nastolatki, wkraczając w okres dorastania, są coraz bardziej zdolne do podejmowania samodzielnych decyzji, zaspokajania własnych potrzeb, kreowania nie tylko własnej tożsamości i swoich relacji ze światem, ale także wpływania na środowisko, w którym żyją. Również podejmowanie zachowań ryzykownych stanowi próbę określenia siebie, własnych granic, a także relacji z innymi i ze światem – są sposobem na (auto)kreację. Zachowania ryzykowne mogą więc być przydatne w poszukiwaniu i odnajdywaniu odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” („Kim jestem wobec świata?”, „Kim jestem w grupie i dla grupy?”, „Kim jestem w relacjach z dorosłymi?”), a więc „Czy już jestem dorosły i mogę zachowywać się jak dorosły, np. paść papierosy?”, „Czy podejmując zachowanie agresywne, mogę sobie skutecznie radzić z wyzwaniami zewnętrznymi i własnymi emocjami?”, „Czy imprezując, buduję własną pozycję wśród rówieśników?”, „Czy dorośli zaczynają mnie traktować jak równego sobie, gdy łamię zasady, które oni ustalili?”. Oczywiście kreatywność młodzieży w obrębie kształtowania siebie i relacji z innymi może być wyrażana w bezpieczny sposób, np. w działalności artystycznej, szkolnej, podejmowanych działaniach na rzecz środowiska przyrodniczego i innych ludzi, co powinno być celem oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych i profilaktycznych.

---

<sup>1</sup> S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia: Springer-Verlag.

Nie tylko młodzi ludzie, ale również sam okres adolescencji jest czasem obdarzonym silnym potencjałem rozwojowym. Na tym etapie adolescentki i adolescenci mają duże możliwości zmiany, rozwoju, a także kompensacji trudności rozwojowych, a co za tym idzie, wyboru różnorodnych form zachowań. Indywidualny wybór, samoorganizacja i samoregulacja są kluczowe na tym etapie życia. Warto podkreślić, że jest to etap rozwojowy, w którym młodzi ludzie są już zdolni do decydowania o sobie, do wyboru własnej drogi życiowej i podejmowania osobistych decyzji. Mogą być one trwałe lub tylko przejściowe, nieprecyzyjne lub konkretne, konformistyczne lub wyrażające tendencje personalizacyjne<sup>2</sup>. Można jednak przyjąć, że adolescencja jest czasem (auto)kreatywności.

Po drugie, zachowania ryzykowne wynikają z posiadanych zasobów – związanych ze sposobem radzenia sobie na wcześniejszych etapach życia, które konfrontowane są z jednej strony ze zmianami okresu adolescencji, a z drugiej z oczekiwaniami społeczno-kulturowymi w środowisku, które oferuje zarówno ograniczenia i trudności, jak i zasoby oraz nowe możliwości. Zachowania ryzykowne są więc formą adaptacji do środowiska przy uwzględnieniu własnych potencjałów. Są podejmowane przez młodzież szczególnie wtedy, gdy brakuje im innych, bardziej społecznie akceptowanych sposobów na radzenie sobie z wyzwaniami rozwojowymi. Zagrożeniem jest to, że mogą się one utrwalić jako jedyne dostępne rozwiązania adaptacyjne<sup>3</sup>.

Ryzykowne zachowania młodzieży związane są z doświadczeniami w ich osobistej biografii. Niebagatelne znaczenie ma to, z jakimi zasobami osobistymi wynikającymi z poprzednich faz rozwoju nastolatki wchodzi w okres dorastania. Osoby, które kompetentnie poradziły sobie z wcześniejszymi wyzwaniami, mają więcej potencjału osobistego, aby do osiągnięcia kolejnych celów rozwojowych stosować korzystne strategie adaptacyjne. Natomiast ci młodzi ludzie, którzy doświadczyli wielu stresujących i traumatycznych sytuacji utrudniających im korzystne przechodzenie przez kolejne etapy życia, stosują aktualnie bardziej kompromisowe sposoby radzenia sobie. Dlatego Dante Cicchetti i Fred A. Rogosch uważają, że młodzież będzie różnić się w zakresie zdolności adaptacyjnych wynikających z ich wewnętrznej organizacji, kompetencji rozwojowych, które pojawiły się w ciągu wcześniej-

---

<sup>2</sup> Zob. więcej: B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncel (2017), *Potencjał rozwojowy okresu adolescencji*, w: B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek* [w druku].

<sup>3</sup> Por. B. Ziółkowska (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 384–386.

szego rozwoju<sup>4</sup>. Ponadto niebagatelne znaczenie poza zasobami osobistymi mają aktualnie działające zewnętrzne czynniki chroniące i czynniki ryzyka, których wzajemna interakcja może przyczynić się z jednej strony do przeciwdziałania powstawaniu trudności poprzez potęgowanie dobrostanu, lecz z drugiej – w przypadku przewagi czynników niekorzystnych – prowadzić do rozwoju psychopatologii. Dlatego też podejmowane zachowania ryzykowne – ich zakres, intensywność oraz motywacja kryjąca się za tymi aktywnościami – stanowią istotną informację na temat przeszłych i obecnych doświadczeń biograficznych. A także odwrotnie (choć z dużą ostrożnością): historię życia młodego człowieka można traktować jako wskazówkę do tego, jakie rozwiązanie adaptacyjne w postaci zachowań ryzykownych może on wybrać w okresie adolescencji. Wiedza ta powinna przyczynić się do wyboru najlepszych interwencji psychologiczno-pedagogicznych mających na celu wspieranie rozwoju młodzieży oraz kształtowanie korzystnych sposobów radzenia sobie z wyzwaniami.

Warto także podkreślić, że okres dorastania jest czasem wielu zmian zarówno biologicznych, psychicznych, jak i społecznych, a funkcjonowanie młodego człowieka zależy od sposobu jego adaptacji do doświadczanych przemian. Nastolatki stoją przed zadaniem akceptacji własnego ciała, które przestaje być ciałem dziecka, a staje się ciałem kobiety lub mężczyzny, rozwijają się ich możliwości poznawcze, a także stawiane są im wymagania społeczne związane z wyborem szkoły, zawodu, światopoglądu. Naciski zarówno biologiczne, jak i społeczno-kulturowe wymuszają na młodych ludziach określenie siebie, nową adaptację do świata i własnej cielesności.

Zachowania ryzykowne młodzieży wynikają z wielu warunkujących się wzajemnie procesów. Spełniają zarówno funkcje wyrażające tendencje rozwojowe (progresywne) lub wskazujące na trudności i deficyty warunków rozwoju (regresywne), jak również funkcje indywidualne związane z radzeniem sobie z własnymi potrzebami oraz społeczne – ukierunkowane na kształtowanie relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Wyróżnione na podstawie wywiadów z wychowawczyniami/wychowawcami i socjoterapeutkami/socjoterapeutami zachowania ryzykowne: eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe mają na celu sprostanie aktualnym wyzwaniom rozwojowym w obliczu posiadanych zasobów, ale także obszarów trudności wynikających z wcześniejszych etapów rozwoju – są więc formą adaptacji, jednocześnie mają na celu określenie siebie, swojego miejsca w świecie, wśród rówieśników i dorosłych, są więc formą (auto)kreatywności.

---

<sup>4</sup> D. Cicchetti, F. A. Rogosch (2002), *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 70, no. 1, s. 6–20.

Na koniec należy podkreślić, że ze względu na dużą elastyczność psychiki i zachowań oraz możliwości zmiany tkwiących w samej adolescencji, podejmowane na tym etapie życia interwencje psychologiczno-pedagogiczne mogą być efektywne. Dlatego też odkrywanie znaczenia podejmowanych przez młodych ludzi zachowań, możliwość poznania ich motywów, funkcji, jakie spełniają, a także czynników ryzyka i czynników chroniących rozwój w obszarze aktywności behawioralnej nastolatków, stanowi podstawę do projektowania dostosowanych do potrzeb młodzieży sposobów wsparcia rozwoju, a także kompensacji i terapii ewentualnych trudności. Pogłębiona wiedza na temat zachowań ryzykownych może więc być podstawą do projektowania i stosowania zarówno interwencji pedagogicznych i wychowawczych, profilaktycznych, jak i terapeutycznych, a także ich ewaluacji.

# Bibliografia

---

- Adams G. R. (2005), *Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer.
- Afifi W. A., Weiner J. L. (2006), *Seeking Information about Sexual Health: Applying the Theory of Motivated Information Management*. „Human Communication Research”, nr 32, s. 35–57.
- Ajzen I. (1998), *Models of Human Socials Behavior and their Application to Health Psychology*. „Psychology and Health”, vol. 13, s. 735–739.
- Albert B., Brown S., Flanigan C. (red.) (2003), *14 and Younger: The Sexual Behavior of Young Adolescents (Summary)*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Amato P. R., Keith B. (1991), *Parental Divorce and the Well-Being of Children: A Meta-Analysis*. „Psychological Bulletin”, 110, s. 26–46.
- Andershed A.-K. (2013), *Girls at Risk in their Own Right*, w: A.-K. Andershed (red.), *Girls at Risk. Swedish Longitudinal Research on Adjustment*. New York.
- Andrews J. A. (2005), *Substance Abuse in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Arbeau K. J., Galambos N. L., Jansson S. M. (2007), *Dating, Sex, and Substance Use as Correlates of Adolescents' Subjective Experience of Age*. „Journal of Adolescence”, 30, s. 435–447.
- Arbuthnott A. E., Lewis S. P., Bailey H. (2015), *Rumination and Emotions in Non-Suicidal Self-Injury and Eating Disorder Behaviors: A Preliminary Test of the Emotional Cascade Model*. „Journal of Clinical Psychology”, vol. 71 (1), s. 62–71.
- Archer J., Coyne S. (2005), *An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression*. „Personality and Social Psychology Review”, 9, s. 212–230.
- Arnett J. (2000), *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*. „American Psychologist”, t. 55.
- Arnett J. (2007), *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?* „Child Development Perspectives”, t. 1, nr 2.
- Aronson E., Ackert R. M., Wilson T. D. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Aruda M. M., Burke P. (2013), *Pregnancy in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media.

- Ary D., Duncan T., Biglan A., Meltzer C., Noell J., Smolkowski K., (1999), *Development of Adolescent Problem Behavior*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 27 (2), s. 141–150.
- Auslander B. A., Catalozzi M., Rosenthal S. L. (2013), *Sexually Transmitted Infections (STIs) and the Developing Adolescent: Influences of and Strategies to Reduce STI Acquisition*, w: W. T. O’Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media.
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A. (2000), *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Banach M. (2011), *Alkoholowy Zespół Płodu. Teoria, Diagnostyka, Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bandura A. (1971), *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bańska A. (2002), *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Baranowska A. S. (2016), *Zachowania ryzykowne młodzieży = Risky Behaviors of Teenagers*. „Journal of Education, Health and Sport”, 6 (6), s. 517–530.
- Bardziejewska M. (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Bardziejewska M., Brzezińska A., Hejmanowski Sz. (2004), *Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania*, w: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Baughman Sladky M. C., Hussey D. L., Flannery D. J., Jefferis E. (2015), *Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media
- Baxter P., Jack S. (2008), *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. „The Qualitative Report”, 13 (4), s. 544–559.
- Beaudoin M.-N., Taylor M. (2004), *Breaking the Culture of Bullying and Disrespect, Grades k-8. Best Practices and Successful Strategies*. California: Corwin Press.
- Beaver K. M., Schwartz J. A., Gajos J. M. (2015), *A Review of the Genetic and Gene-Environment Interplay Contributors to Antisocial Phenotypes*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Bębas S. (2015), *Sexting – nowe zagrożenie wśród dzieci i młodzieży*. „Labor et Educatio”, nr 3.
- Beck U. (2002), *Spoteczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Beisert M. (2001), *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, w: J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*. Poznań: „Bonami” Wydawnictwo – Drukarnia.
- Beisert M. (2004), *Trud dorastania seksualnego*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke.



- Beistert M. (2006), *Trud dorastania seksualnego*, w: M. Beistert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell D. J., Foster S. L., Mash E. J. (2005) (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bell D. J., Foster S. L., Mash E. J. (2005), *Understanding Behavioral and Emotional Problems in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benuto L. T. (2013), *Disease Prevention in Adolescence*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media.
- Bereźnicki F. (2011), *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
- Berman A. M., Schwartz S. J., Kurtines W. M., Berman S. L. (2001), *The Process of Exploration in Identity Formation: the Role of Style and Competence*. „Journal of Adolescence”, 24, s. 513–528.
- Bettinger J. A., Celentano D. D., Curriero F. C., Adler N. E., Millstein S. G., Ellen J. M. (2004), *Does Parental Involvement Predict New Sexually Transmitted Diseases in Female Adolescents?* „Archives in Pediatric and Adolescent Medicine”, 158, s. 666–670.
- Beyth-Marom R., Fischhoff B. (1997), *Adolescents' Decisions about Risks: A Cognitive perspective*, w: J. Schulenberg, J. L. Maggs (red.), *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence*. New York: Cambridge University Press, s. 110–135.
- Biel K. (2009), *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bierman K. L., Sasser T. R. (2014), *Conduct Disorder*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer.
- Bloom M., Gullotta T. P. (2009), *Primary Prevention in Adolescent Substance Abuse*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Blos P. (1967), *The Second Individuation Process of Adolescence*. „Psychoanalytic Study of the Child”, nr 22, s. 162–186.
- Błachnio A. (2006), *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Bobrowski K. (2006), *Zdrowie psychiczne i zachowania ryzykowne 15-latków – badania mokratowskie*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 19, nr 3, s. 225–242.
- Bobrowski K. (2007), *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 20, nr 3, s. 267–287.
- Bobrowski K., Czabała J. C., Brykczyńska C. (2005), *Zachowania ryzykowne jako wymiar oceny stanu zdrowia psychicznego młodzieży*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 14 (4), s. 284–292.
- Boczkowska M. (2015), *Zachowania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bonino S., Cattelino E., Ciairano S. (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2006), *Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Botvin G. J., Kantor L. G. (2000), *Preventing Alcohol and Tobacco Use through Life Skills Training: Theory, Methods, and Empirical Findings*. „Alcohol Research and Health”, 24, s. 250–257.
- Brady S. S., Tschann J. M., Pasch L. A., Flores E., Ozer E. J. (2008), *Violence Involvement, Substance Use, and Sexual Activity among Mexican-American and European-American Adolescents*. „Journal of Adolescent Health”, 43, s. 285–295.
- Brooks-Russell A., Foshee V. A., Luz McNaughton Reyes H. (2015), *Dating Violence*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Bryan A. D., Schmiede S. J., Magnan R. E. (2012), *Marijuana Use and Risky Sexual Behavior Among High-Risk Adolescents: Trajectories, Risk Factors, and Event-Level Relationships*. „Developmental Psychology”, vol. 48, nr 5, s. 1429–1442.
- Brzezińska A. I. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska A. I. (2015), *Jak przebiega rozwój człowieka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. I. (red.) (2015), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B. (2015), *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A. I., Piotrowski K. (2009), *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. „Studia Psychologiczne”, 47 (3), s. 93–109.
- Brzezińska A. I., Piotrowski K. (2010), *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków*. „Czasopismo Psychologiczne”, t. 16, nr 2, s. 265–274.
- Buchanan C. M., Eccles J. S., Flanagan C., Midgley C., Feldlaufer H., Harold R. D. (1990), *Parents and Teachers Beliefs about Adolescents: Effects of Sex and Experience*. „Journal of Youth and Adolescence”, 19, s. 363–394.
- Buchanan C. M., Holmbeck G. N. (1998), *Measuring Beliefs about Adolescent Personality and Behavior*. „Journal of Youth and Adolescence”, 27, s. 607–627.
- Bukoski W. (2015), *A History of Drug Abuse Prevention Science*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Calix S. I., Fine M. A. (2009), *Evidence-Based Family Treatment of Adolescent Substance Abuse and Dependence*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Capaldi D. M., Eddy J. M. (2005), *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer.

- Carr A. (2004), *Program profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Carr J. (2005), *Internet a wykorzystywanie seksualne dzieci i pornografia dziecięca*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, vol. 5, nr 13, s. 1–17.
- Carroll A., Houghton S., Durkin K., Hattie J. A. (2009), *Adolescent Reputations and Risk. Developmental Trajectories to Delinquency*. New York: Springer.
- Caspi A., Moffitt T. E., Newman D. L., Silva P. A. (1996), *Behavioral Observations at Age 3 Years Predict Adult Psychiatric Disorders*. „Archives of General Psychiatry”, 53, s. 1033–1039.
- Cekiera Cz. (2008), *Uzależnienia – alkoholizm, narkomania, palenie tytoniu. Profilaktyka, terapia i resocjalizacja*, w: B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chadwick S. (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*. New York: Springer.
- Chen X., Fu R., Leng L. (2014), *Culture and Developmental Psychopathology*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer, s. 225–245.
- Chmura-Rutkowska I. (2012), *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*. „Forum Oświatowe”, 1 (46).
- Cicchetti D. (2006), *Development and Psychopathology*, w: D. Cicchetti (red.), *Developmental Psychopathology, Theory and Method*. New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti D., Rogosch F. A. (2002), *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 70, no. 1, s. 6–20.
- Cierpiąłkowska L. (2000), *Alkoholizm. Przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierpiąłkowska L. (2007), *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Cierpiąłkowska L., Sęk H. (2005), *Psychologia kliniczna i psychopatologia – wzajemne zależności*, w: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Collins H., Sutherland M. A., Kelly-Weeder S. (2012), *Gender Differences in Risky Sexual Behavior among Urban Adolescents Exposed to Violence*. „Journal of the American Academy of Nurse Practitioners”, 24, s. 436–442.
- Collins R. L., Elliott M. N., Berry S. H., Kanouse D. E., Kunkel D., Hunter S. B., Miu A. (2004), *Watching Sex on Television Predicts Adolescent Initiation of Sexual Behavior*. „Pediatrics”, vol. 114, nr 3, s. 280–289.
- Collins W. A., Gleason T., Sesma A. (1995), *Internalization, Autonomy, and Relationships: Development during Adolescence*, w: J. E. Grusec, L. Kuczynski (red.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*. New York: Wiley, s. 78–99.
- Constantine N. A. (2013), *Intervention Effectiveness Research in Adolescent Health Psychology: Methodological Issues and Strategies*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*, New York: Springer Science + Business Media.
- Corey M. S., Corey G. (2008), *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

- Costa F., *Problem-Behavior Theory – A Brief Overview*, [online] <[www.colorado.edu/ibs/jessor/pb\\_theory.html](http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html)> [dostęp: 23.05.2017].
- Creswell J. W. (2006), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage: Second Edition Thousand Oaks, CA.
- Crick N. R., Grotpeter J. K. (1995), *Relational Aggression, Gender, and Socialpsychological Adjustment*. „*Child Development*”, 66, s. 710–722.
- Crick N. R., Ostrov J. M., Werner N. E. (2006), *A Longitudinal Study of Relational Aggression, Physical Aggression, and Children’s Social-Psychological Adjustment*. „*Journal of Abnormal Child Psychology*”, 34, s. 131–142.
- Crick N. R., Werner N. E. (1998), *Response Decision Processes in Relational and Overt Aggression*. „*Child Development*”, 69, s. 1630–1639.
- Crowell S. E., Skidmore C. R., Rau H. K., Williams P. G. (2013), *Psychosocial Stress, Emotion Regulation, and Resilience in Adolescence*, w: W. T. O’Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*, New York: Springer.
- Cudak S. (2007), *Rozmiary i przejawy przestępczości dziewcząt*, w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Cutler B., Justman J. (2008), *Vaginal Microbicides and the Prevention of HIV Transmission*. „*Lancet Infection Diseases*”, 8, s. 685–697.
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie współczesnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A. (2011), *Tożsamość poszukująca podmiotu jako remedium na jego odnalezienie się w sytuacji globalnej zmiany*, w: A. Cybal-Michalska, D. Kopeć, W. Segiet (red.), *Studia z pedagogiki i nauk z pogranicza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Spółczesność globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka – przyczynek do dyskusji nad ideą homo explorans*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czabała J. Cz., Sęk H. (2000), *Pomoc psychologiczna*, w: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: GWP.
- Dambach K. E. (2003), *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, przekł. A. Ubertowska, Gdańsk: GWP.
- D’Amico E. J., Chinman M., Stern S. A., Wandersman A. (2009), *Community Prevention Handbook on Adolescent Substance Abuse Prevention and Treatment: Evidence-Based Practices*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Damon W. (2004), *What is Positive Youth Development?* „*Annals of the American Academy of Political and Social Science*”, 591 (1), s. 13–24.
- Davies P. T., Sturge-Apple M. L., Bascoe S. M. E., Cummings M. (2014), *The Legacy of Early Insecurity Histories in Shaping Adolescent Adaptation to Interparental Conflict*. „*Child Development*”, vol. 85, nr 1, s. 338–354.

- Deaux K., Kite M. (2002), *Stereotypy płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk: GWP.
- Dec-Piotrowska J., Paprzycka E. (2016), *Wychowanie do życia w rodzinie – raport przedmiotowy*, w: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 3. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Delgado M. (2016), *Community Practice and Urban Youth. Social Justice Service-Learning and Civic Engagement*. New York: Taylor & Francis.
- Dennis M. L., White M. K., Ives M. L. (2009), *Individual Characteristics and Needs Associated with Substance Misuse of Adolescents and Young Adults in Addiction Treatment*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New-York: Springer Science + Business Media.
- Desai M. (2010), *A Rights Based Preventative Approach of Psychosocial Well-Being in Childhood*. New York: Springer Science + Business Media.
- Desperak I. (2007), *Złe dziewczynki i potworne kobiety – dlaczego media lubią je tak przedstawiać?* w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 45–56.
- Dishion T. J. (2000), *Cross-Setting Consistency in Early Adolescent Psychopathology: Deviant Friendships and Problem Behavior Sequelae*. „*Journal of Personality*”, 68, 6.
- Dodge K. A., (1993) *Social-Cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression*. „*Annual Review of Psychology*”, 44, s. 559–584.
- Dolata R. (2009), *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, w: B. Niemierko, K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i zagraniczne wzory w diagnostyce edukacyjnej*. Kielce: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Donovan J. E., Jessor R., Costa F. (1991), *Adolescent Health Behavior and Conventionalty-Unconventionality: An Extension of Problem-Behavior Theory*. „*Health Psychology*”, 10, s. 52–61.
- Donovan J. E., Jessor R., Costa F. M. (1993), *Structure of Health-Enhancing Behavior in Adolescence. A Latent-Variable Approach*. „*Journal of Health and Social Behavior*”, vol. 34, s. 346–362.
- Dowrick P. W., Back L. T., Crespo Mills N. (2015), *School Failure and School Success*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Dzielska A. (2015), *Picie alkoholu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Dzielska A., Kowalewska A. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*. „*Studia BAS*”, nr 2 (38).
- Eagly A. H., Steffen V. J. (1986), *Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature*. „*Psychological Bulletin*”, 100, 3.
- Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Elliott M. C., Dupéré V., Leventhal T. (2015), *Neighborhood Context and the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Erikson E. H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson E. H. (2002), *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.
- Favazza A. (1996), *Bodies under Siege*. Baltimore–London: The Johns Hopkins University Press.
- Fergusson D. M., Horwood L. J. (2002), *Male and Female Offending Trajectories*. „Development and Psychopathology”, vol. 14, issue 1, s. 159–177.
- Fincham F. D., Grych J. H., Osborne L. N. (1994), *Does Marital Conflict Cause Child Maladjustment? „Directions and Challenges for Longitudinal Research Journal of Family Psychology”*, vol. 8, no. 2, s. 128–140.
- Fingerhut L. A., Anderson R. N. (2008), *The Three Leading Causes of Injury Mortality in the United States, 1999–2005*, [online] <<https://www.cdc.gov/nchs/data/hestat/injury99-05/injury99-05.htm>> [dostęp: 3.06.2017].
- Fishkin S. A., Sussman S., Stacy A. W., Dent C. W., Burton D., Flay B. R. (1993), *In-group versus Outgroup Perceptions of the Characteristics of High-Risk Youth: Negative Stereotyping*. „Journal of Applied Social Psychology”, 7/1/93, vol. 23, issue 13, s. 1051–1069.
- Flannery D. J., Hussey D., Jefferis E. (2005), *Adolescent Delinquency and Violent Behavior*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer.
- Flatow E. (2010), *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży: modele, strategie i uwarunkowania efektywności działań*. „Lider”, nr 5.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ford C., Pence B., Miller W., Resnick M., Bearinger L., Pettingell S. i in. (2005), *Predicting Adolescents' Longitudinal Risk for Sexually Transmitted Infection: Results from the National Longitudinal Study of Adolescent Health*. „Archives of Pediatric and Adolescent Medicine”, 159, s. 657–664.
- Fortenberry D. (2005), *The Limits of Abstinence-Only in Preventing Sexually Transmitted Infections*. „Journal of Adolescent Health”, 36, s. 269–270.
- Foster S. L. (2005), *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*, w: D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash (red.), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York, s. 149–181.
- Fuqua J. S., Rogol A. D. (2013), *Puberty: Its Role in Adolescent Maturation*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*, New York: Springer.
- Furman W., Shaffer L. (2003), *The Role of Romantic Relationships in Adolescence*, w: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research and Practical Implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaś Z. (1999), *Młodzieżowe program wsparcia rówieśniczego*. Katowice.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.) (2015), *Dyskryminacja w szkole: obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie*

- edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ginige S., Fairley C., Hocking J., Bowden F., Chen M. Y. (2007), *Interventions for Increasing Chlamydia Screening in Primary Care: A Review*. „BMC Public Health”, 9, s. 95.
- Glita P., Starowicz K. (2002), *Psychoterapia grupowa adolescentów w wieku gimnazjalnym*. „Psychoterapia”, 3, s. 37-57.
- Goldenberg S., Shoveller J., Koehoorn M., Ostry A. (2008), *Barriers to STI Testing among Youth in a Canadian Oil and Gas Community*. „Health Place”, 14, s. 718-729.
- Griffin K. W., Botvin G. J., Nichols T. R., Doyle M. M. (2003), *Effectiveness of a Universal Drug Abuse Prevention Approach for Youth at High Risk for Substance Abuse Initiation*. „Preventive Medicine”, 36, s. 1-7.
- Gromkowska-Melosik A. (2007), *Cyber-kobieta, czyli o wirtualnych symulacjach istnienia*, w: A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.
- Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Impuls.
- Gromkowska-Melosik A. (2016), *Společne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gross E. F., Hardin C. D. (2007), *Implicit and Explicit Stereotyping of Adolescents*. „Social Justice Research”, vol. 20, nr 2.
- Grych J. H. (2005), *Interparental Conflict as a Risk Factor for Child Maladjustment: Implications for the Development of Prevention Programs*. „Family Court Review”, vol. 43, no. 1, s. 97-108.
- Grych J. H., Fincham F. D. (1990), *Marital Conflict and Children's Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework*. „Psychological Bulletin”, 108, s. 267-290.
- Grych J. H., Fincham F. D. (1993), *Children's Appraisals of Marital Conflict: Initial Investigations of the Cognitive-Contextual Framework*. „Child Development”, 64, s. 215-230.
- Grych J. H., Fincham F. D. (2001), *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research, and Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Grzegorzewska I., Pisula E., Borkowska A. R. (2016), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guidelines for Prevention in Psychology* (2014). „American Psychologist”, vol. 69, nr 3, s. 285-296, [online] <<https://www.apa.org/pubs/journals/features/amp-a0034569.pdf>> [dostęp: 26.05.2017].
- Gulla B., Majchrzyk Z. (2007), *Atrybucje przyczynowe zachowań dewiacyjnych kobiet w środkach masowego przekazu*, w: I. Pospiszył, R. Szczepanik (red.), *Zachowania de-*

- wiacyjne dziewcząt i kobiet. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Gullotta T. P. (2005), *Understanding Primary Prevention*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention And Treatment*. New York: Springer.
- Gullotta T. P. (2009), *A Selected Social History of the Stepping-Stone Drugs*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Hall G. S. (1904), *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hansen E. B., Breivik G. (2001), *Sensation Seeking as a Predictor of Positive and Negative Risk Behaviour among Adolescents*. „Personality and Individual Differences”, 30, s. 627–640.
- Harold G. T., Conger R. D. (1997), *Marital Conflict and Adolescent Distress: The Role of Adolescent Awareness*. „Child Development”, 68, s. 330–350.
- Havighurst R. J. (1953), *Human Development and Education*. New York: Longman.
- Hejmanowski Sz. (2004), *Okres dorastania – zagrożenia rozwoju*. „Remedium”, 1 (131), s. 4–5.
- Hemphill S. A., Tollit M., Kotevski A., Florent A. (2015), *Bullying in Schools: Rates, Correlates and Impact on Mental Health*, w: J. Lindert, I. Levav (red.), *Violence and Mental Health. Its Manifold Faces*. New York: Springer Science + Business Media Dordrecht.
- Hibell B., Guttormsson U., Ahlström S., Balakireva O., Bjarnason T., Kokkevi A., Kraus L. (2012), *The 2011 ESPAD Report. Substance Use among Students in 36 European Countries*. Sztokholm: Szwedzka Rada ds. Informacji o Alkoholu i Innych Używkach, Szwecja.
- Hill T. D., Burdette A. M., Weiss M. L., Chitwood D. D. (2009), *Religious Involvement and Adolescent Substance Use*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Hoeve M., Stams G. J. J., Van Der Put C. E., Dubas J. S., Van Der Laan P. H., Gerris J. R. (2012), *A Metaanalysis of Attachment to Parents and Delinquency*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 40, s. 771–785.
- Hoffman S., Maynard R. (2008), *Kids Having Kids*. Washington, D.C.: The Urban Institute Press.
- Holmes J., Bowlby J. (2007), *Teoria przywiązania*, przeł. J. Łaszcz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hubbard J. A., McAuliffe M. D., Morrow M. T., Romano L. J. (2010), *Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement*. „Journal of Personality”, 78, s. 95–118.
- Iwanicka A., Walter N. (2012), *Zagrożenia z Internetu, czyli ciemna strona sieci*, w: A. Matysiak-Błaszczak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*. Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM.



- Izdebski P., Kotyśko M. (2016), *Problemowe korzystanie z nowych mediów*, w: B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Izdebski Z. (2000), *Wiedza, przekonania o HIV/AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Izdebski Z. (2006), *Ryzykowana dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997–2001–2005*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Izdebski Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI w. Studium Badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jacobs J. E., Chhin Ch. S., Shaver K. (2005), *Longitudinal Links between Perceptions of Adolescence and the Social Beliefs of Adolescents: Are Parents' Stereotypes Related to Beliefs Held about and by Their Children?* „Journal of Youth and Adolescence”, vol. 34, nr 2, s. 61.
- Jagielska G. (2014), *Terapia rodzinna w leczeniu zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Jagiela J. (2009), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jankowiak B. (2015), *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*. „Studia Edukacyjne”, nr 37, s. 289–311.
- Jankowiak B. (2015), *Konflikt między rodzicami jako czynnik ryzyka nieprzystosowania dzieci i młodzieży*. „Studia Edukacyjne”, nr 36, s. 165–178.
- Jankowiak B. (2016), *Cyberprzemoc (cyberbullying) wśród młodzieży jako zachowanie ryzykowne*, w: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B. (2016), *Używanie i nadużywanie środków psychoaktywnych przez dziewczęta w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak (red.), *Kobiety i dziewczęta w procesie zaburzonej socjalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B. (2016), *Zachowania antyspoleczne dziewcząt w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Gulczyńska A. (2014), *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr (1) 5.
- Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K. (2017), *Potencjał rozwojowy okresu adolescencji*, w: B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Młodość między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek [w druku]*.
- Jankowiak B., Soroko E. (2013), *Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży – refleksja teoretyczna*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Soroko E. (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Soroko E. (2014), *Style socjoterapeutycznej pracy grupowej z dziećmi i młodzieżą z perspektywy czynników pomocowych*. „Studia Edukacyjne”, nr 31, s. 195–219.

- Jankowiak B., Soroko E. (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 165–187.
- Jankowiak B., Soroko E., (2015), *Diagnozowanie procesu grupowego w socjoterapii. Wskaźniki etapów rozwoju grupy socjoterapeutycznej adolescentów*, w: K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jarosz E. (2006), *Diagnoza funkcjonowania dziecka w szkole*, w: E. Jarosz, E. Wysocka (red.), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jarosz E. (2006), *Podstawy diagnozy psychopedagogicznej*, w: E. Jarosz, E. Wysocka (red.), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jarymowicz M. (2000), *Psychologia tożsamości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk: GWP.
- Jaskulska S. (2016), *Współczesne rytuały przejścia z dzieciństwa do dorosłości: baśń o Śpiącej Królowie*, w: A. Grabowski, M. Zaorska (red.), *Bajka, baśń, legenda i mit w naukowych opracowaniach*. Olsztyn: Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Jaszczak A. (2009), *Poczucie uzależnienia od Internetu a poczucie kontroli u adolescentów*, w: B. Szmigielska (red.), *Psychologiczne konteksty Internetu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jessor R. (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. „Journal Of Adolescent Health”, 12.
- Jessor R. (1993), *Successful Adolescent Development Among Youth in High-Risk Settings*. „American Psychologist”, vol. 48, no. 2, s. 117–126.
- Jessor R. (2005), *Foreword*, w: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (red.), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag.
- Jessor R., Jessor S. (1977), *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*. New York: Academic Press.
- Jessor R., Turbin M. S., Costa F. M. (1998), *Protective Factors in Adolescent Health Behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 75, s. 788–800.
- Jessor R., Van Den Bos J., Vanderryn J., Costa F. M., Turbin M. S. (1995), *Protective Factors in Adolescent Problem Behavior: Moderator Effects and Developmental Change*. „Developmental Psychology”, 31.
- Johnston L. D., O'Malley P., Bachman J. G., Schulenberg J. E. (2006), *Monitoring the Future, National Survey Results on Drug Use, 1975–2006*, vol. 1, *Secondary School Students*. Bethesda, MD: National Institute of Drug Abuse, [online] <[www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/vol1\\_2006.pdf](http://www.monitoringthefuture.org/pubs/monographs/vol1_2006.pdf)> [dostęp: 25.05.2017].
- Jovanović V., Gavrilov-Jerković V. (2014), *The Good, the Bad (and the Ugly): The Role of Curiosity in Subjective Well-Being and Risky Behaviors Among Adolescents*. „Scandinavian Journal of Psychology”, 55, s. 38–44.
- Juszczyk S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Kaczmarek Ł. D. (2013), *Psychologia pozytywna w socjoterapii: rozwijanie sił charakteru*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kandel D. B., Yamaguchi K., Chen K. (1992), *Stages of Progression in Drug Involvement from Adolescence to Adulthood: Further Evidence for the Gateway Theory*. „Journal of Studies on Alcohol”, 53 (5), s. 447–457.
- Karaszewska H., Silecka-Marek E. (2014), *Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożenie w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami*. „Studia Edukacyjne”, nr 32, s. 267–285.
- Kashdan T. B. (2009), *Curious? Discover the Missing Ingredient to a Fulfilling Life*. New York, NY: William Morrow.
- Kasperek-Golimowska E. (2013), *Socjoterapia a zdrowie*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kazdin A. E. (1996), *Dropping out of Child Psychotherapy: Issues for Research and Implications for Practice*. „Clinical Child Psychology and Psychiatry”, 1, s. 133–156.
- Kelly J. B. (2000), *Children's Adjustment in Conflicted Marriages and Divorce: A Decade Review of Research*. „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 39, s. 963–973.
- Kelly T. H., Kazura A. N., Lommel K. M., Babalonis S., Martin C. A. (2009), *A Biological/Genetic Perspective: The Addicted Brain*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Kendall P. C. (2015), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*. Gdańsk: GWP.
- Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialdini R. B. (2006), *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Gdańsk: GWP.
- Kerig P. K., Becker S. P. (2015), *Early Abuse and Neglect as Risk Factors for the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing, s. 181–199.
- Kernberg O. F. (1998), *Związki miłosne*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kilar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. Gdańsk: GWP.
- Kim B. K. E., Gilman A. B., Hawkins J. D. (2015), *School- and Community-Based Preventive Interventions during Adolescence: Preventing Delinquency through Science-Guided Collective Action*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Kirby D., Laris B. A., Rolleri L. A. (2007), *Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behavior of Young People Throughout The World*. „Journal of Adolescent Health”, 40, s. 206–217.
- Kołąkowska-Przełomowiec H. (1975), *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, w: J. Jasiński (red.), *Zagadnienia przestępczości w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Kołąkowski A. (2005), *Zaburzenia zachowania*, w: T. Wolańczyk, J. Komender (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Kołodziejczyk A. (2014), *Diagnoza zaburzeń zachowania*, w: A. Kołodziejczyk (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Kołodziejczyk A. (2014), *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: A. Kołodziejczyk (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP, s. 15–64.
- Kołodziejczyk A. (2013), *Przeciwdziałanie agresji i przemocy wśród uczniów*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalewska A. (2015), *Palenie tytoniu*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Kozak S. (2010), *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*. Warszawa: Difin.
- Kramp M. K. (2004), *Exploring Life and Experience through Narrative Inquiry*, w: K. B. DeMarrais, S. D. Lapan (red.), *Foundations of Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences – Inquiry and Pedagogy across Diverse Contexts*. Mahwah: N.J., Lawrence Erlbaum Associates Inc., s. 104–121.
- Krauże-Sikorska H., Klichowski M. (2013), *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kubinowski D. (2008), *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*, w: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: „Impuls”.
- Kubinowski D. (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. 1, nr 1.
- Kurzępa J. (2007), *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Kvale S. (2012), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lahey B. B., Waldman I. D. (2003), *The Developmental Propensity Model of the Origins of Conduct Problems during Childhood and Adolescence*, w: B. B. Lahey, T. E. Moffitt, A. Caspi (red.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*, New York: Guilford Press, s. 76–117.
- Lanctôt N. (2015), *Development of Antisocial Behavior in Adolescent Girls*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *Criminal and Antisocial Behavior Theory, Research and Practical Applications*. New York: Springer.
- Leany B. D. (2013), *Brain Development and Health Implications in Adolescents*, w: W. T. O’Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*, New York: Springer.
- Lemelin C., Lussier Y., Sabourin S., Brassard A., Naud C. (2014), *Risky Sexual Behaviours: The Role of Substance Use, Psychopathic Traits, and Attachment Insecurity among Adolescents and Young Adults in Quebec*. „The Canadian Journal of Human Sexuality”, 23 (3), s. 189–199.
- Leppert R. (2010), *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*. Kraków: Impuls.
- Leppert R. (2011), *O potrzebie i niemożności kształtowania tożsamości młodzieży w epoce proteuszowej*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 174–179.

- Leppert R., Kacprzak K. (2013), *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Kraków: Impuls.
- Lerner R. M. i in. (2005), *Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development*. „Journal of Early Adolescence”, vol. 25, no. 1, s. 17–71.
- Leukefeld C. G., Smiley McDonald H. M., Stoops W.W., Reed L., Martin. C. (2005), *Substance Misuse and Abuse*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New York: Springer.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J. (2000), *The Neighborhoods They Live In: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*. „Psychological Bulletin”, 126 (2), s. 309–337.
- Lewinsohn P. M., Rhode P., Seeley J. R. (1996), *Alcohol Consumption in High School Adolescents: Frequency of Use and Dimensional Structure of Associated Problems*. „Addiction”, 91, s. 375–390.
- Lewinson D. J. (1986), *A Conception of Adult Development*. „American Psychologist”, 41, 1.
- Luthar S. S. (2006), *Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades*, w: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley, s. 740–795.
- Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. (2000), *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*. „Child Development”, 71, s. 543–562.
- Luthar S. S., Lyman E. L., Crossman E. J. (2014), *Resilience and Positive Psychology*, w: M. Lewis, K. D. Rudolph (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York: Springer, s. 125–143.
- Lyon M. E. (2013), *HIV Among Adolescents in the United States in the Twenty-First Century: Learning to Manage a Chronic Illness*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media.
- Magnusson B. M., Masho S. W., Lapane K. L. (2012), *Early Age at First Intercourse and Subsequent Gaps in Contraceptive Use*. „Journal of Women's Health”, vol. 21, nr 1, s. 73–80.
- Majewicz P. (2011), *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna – przedmiot, cele i zadania*, w: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Malinowska-Cieślak M. (2015), *Cyberprzemoc*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Małkowska-Szcutnik A. (2015), *Przemoc w szkole (bullying)*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mandal E. (2000), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Manning W. D., Longmore M. A., Giordano P. C. (2000), *The Relationship Context of Contraceptive Use at First Intercourse*. „Family Planning Perspectives”, 32, s. 104–110.

- Marcelli D. (2013), *Psychopatologia wieku dziecięcego*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Marcia J. E. (1966), *Development and Validation of Ego – Identity Status*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 3 (5), 5, s. 551–558.
- Marcia J. E. (1980), *Identity in Adolescence*, w: J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley.
- Maree J. G. (2010), *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*. „Journal for Psychology in Africa”, 20 (3), s. 362.
- Mary M., Nordholt H. (2004), *Ukryty plan życia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Mazur J. (red.) (2015), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur J., Woynarowska B., Kołolo H., Małkowska A. (2005), *Przemoc wśród młodzieży w wieku 11–15 lat a nadużywanie alkoholu i wybrane uwarunkowania psychospołeczne*. „Alkoholizm i Narkomania”, 18 (3), s. 19–23.
- Mazur J., Woynarowska B., Kowalewska A. (2000), *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce. Palenie tytoniu*. Warszawa: Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- McWhirter J. J., McWhirter B. T., McWhirter A. M., McWhirter E. H. (2005), *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA.
- Meade C. S., Kershaw T. S., Ickovics J. R. (2008), *The Intergenerational Cycle of Teenage Motherhood: An Ecological Approach*. „Health Psychology”, 27, (4), s. 419–429.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń: Wyd. Edytor.
- Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Impuls.
- Melosik Z. (2010), *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Impuls.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- Merriam S. B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Michałowska E. (2010), *Między rygoryzmem a tolerancją. Młodzież wobec zjawisk patologii społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Miranda D., Blais-Rochette C., Borisevich S. (2015), *Media Exposure and Consumption as Risk Factors in the Development of Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*, Switzerland: Springer International Publishing.
- Moffitt T. E., Caspi A. (2001), *Childhood Predictors Differentiate Life-Course Persistent and Adolescence-Limited Antisocial Pathways among Males And Females*. „Development and Psychopathology”, 13, s. 355–375.
- Moffitt T. E. (2010), *A Developmental Model of Life-Course-Persistent Offending*, w: F. T. Cullen, P. Wilcox (red.), *Encyclopedia of Criminological Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., [online] <[www.study.sagepub.com/system/files/Moffitt\\_Terrie\\_E.\\_-\\_A\\_Developmental\\_Model\\_of\\_Life-Course-Persistent\\_Offending.pdf](http://www.study.sagepub.com/system/files/Moffitt_Terrie_E._-_A_Developmental_Model_of_Life-Course-Persistent_Offending.pdf)> [dostęp: 25.05.2017].

- Moore S., Leung C. (2002), *Young People's Romantic Attachment Styles and their Associations with Well-Being*. „Journal of Adolescence”, vol. 25, issue 2, s. 243–255.
- Morizot J. (2015), *The Contribution of Temperament and Personality Traits to Criminal and Antisocial Behavior Development and Desistance*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Moroń M. (2015), *Poznawczo-emocjonalne predyktory agresywności relacyjnej. Rola zdolności rozumienia emocji, afektywnych reakcji empatycznych i wrogości. Doniesienie wstępne*. „Psychologia Społeczna”, t. 10, 1 (32), s. 36–55.
- Mrazek P. J., Haggerty R. J. (1994), *Reducing the Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington DC, National Academy Press.
- Muehlenkamp J. J., Claes L., Havertape L., Plener P. L. (2012), *International Prevalence of adolescent Non-Suicidal Self-Injury and Deliberate Self-Harm*, w: „Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”, 6 (10), s. 1–9.
- Murray-Close D., Ostrov J. M., Nelson D. A., Crock N. R., Coccaro E. F. (2010), *Proactive, Reactive, and Romantic Relational Aggression in Adulthood: Measurement, Predictive Validity, Gender Differences, and Association with Intermittent Explosive Disorder*. „Journal of Psychiatric Research”, 44, s. 393–404.
- Myers D. G. (2003), *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Namysłowska I. (2001), *Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia)*, w: A. Bili-kiewicz (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Nelson T. D. (2003), *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: GWP.
- Neuman W. L. (1997), *Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches*, 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Newman B. M., Newman P. R. (1987), *Development through Life: A Psychosocial Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Nowak A., Krejtz K. (2006), *Internet z perspektywy nauk społecznych*, w: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Nowakowska A. (2009), *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, w: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Matężństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. Warszawa: Difin.
- Obuchowska I. (2005), *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Obuchowska I., Jaczewski A. (2002), *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Obuchowski K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz.
- Ogden J. (2011), *Psychologia odżywiania się*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Okun B. F. (2002), *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Oleś P. K., Drat-Ruszczak K. (2011), *Osobowość*, w: *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1. Gdańsk: GWP.
- Oleszkowicz A. (1995), *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostaszewski K. (2013), *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A., Cybulska M., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2009), *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokatowskie*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski K., Pisarska A. (2016), *Profilaktyka nałogów behawioralnych*, w: B. Habrat (red.), *Zaburzenia uprawiania hazardu i inne tak zwane nałogi behawioralne*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Palmonari A., Kirchler E. (1991), *Differential Effects of Identification with Family and Peers on Coping with Developmental Tasks in Adolescence*. „European Journal of Psychology”, vol. 21, s. 381–402.
- Pardini D. A., Waller R., Hawes S. W. (2015), *Familial Influences on the Development of Serious Conduct Problems and Delinquency*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Pardun C. J., L'Engle K. L., Brown J. D. (2005), *Linking Exposure to Outcomes: Early Adolescents' Consumption of Sexual Content in Six Media*. „Mass Communication and Society”, 8, nr 2, s. 75–91.
- Parkes A., Henderson M., Wight D., Nixon C. (2011), *Is Parenting Associated with Teenagers' Early Sexual Risk-Taking, Sexual Autonomy, and Relationship with Sexual Partners*. „Perspectives on Sexual and Reproductive Health”, 43, s. 30–40.
- Patrick M. E., O'Malley P. M. (2015), *Trends in Drug Use Among Youth in the United States*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson G. R., DeBaryshe B., Ramsey E. (1990), *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*. „American Psychologist”, 44, s. 329–335.
- Payne A. A., Welch K. (2015), *How School and Education Impact the Development of Criminal and Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing, s. 237–251.
- Peterson C., Seligman M. E. P. (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association.



- Peterson G. W., Bush K. R. (2015), *Families and Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New York: Springer Science + Business Media.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pickett W., Dostaler S., Craig W., Janssen I., Simpson K., Danielle Shelley S., Boyce W. F. (2006), *Associations Between Risk Behavior and Injury and the Protective Roles of Social Environments: An Analysis of 7235 Canadian School Children*. „Injury Prevention”, 12 (2), s. 87–92.
- Piorunek M. (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek M. (2010), *Studenci o pomocy psychopedagogicznej. Opinie – stereotypy – doświadczenia (raport z badań)*, w: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek M. (2010) (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziólkowska B. (2014), *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pisarska A. (2013), *Nowe substancje psychoaktywne – wiedza i doświadczenia polskiej młodzieży*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 26, nr 3, s. 275–294.
- Poniatowska-Leszczczyńska K. (2013), *Socjoterapia w podejściu psychodynamicznym*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pospiszyl I. (1994), *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pospiszyl I. (2012), *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pospiszyl I., Szczepanik R. (2007), *Wstęp*, w: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź.
- Prince-Embury S., Saklofske D. H. (2013), *Translating Resilience Theory for Application: Introduction*, w: S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (red.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. New York: Springer.
- Prince-Embury S., Saklofske D. H. (2013), *Translating Resilience Theory for Assessment and Application with Children, Adolescents, and Adults: Conceptual Issues*, w: S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (red.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. New York: Springer.
- Przywara P. (2010), *Współczesne formy autokreacji – blogi publicystyczne, serwisy społecznościowe, czaty*, w: J. Mucha (red.), *Nie tylko Internet*. Kraków: Nomos.
- Pytka L. (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 84–85.
- Pytka L., Zacharuk T. (1995), *Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego*, w: T. Pilch, I. Leparczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Reitz-Krueger C. L., Nagel A. G., Guarnera L. A., Reppucci N. D. (2015), *Community Influence on Adolescent Development*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Resnick M. (2000), *Protective Factors, Resilience, and Health Youth Development*. „Adolescent Medicine: State of the Art Reviews”, 11 (1), s. 157–164.
- Rew L., Carver T., Li Ch. (2011), *Early and Risky Sexual Behavior in a Sample of Rural Adolescents*. „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing”, 34, s. 189–204.
- Riggs N. R., Chou C., Pentz M. A. (2009), *Preventing Growth in Amphetamine Use: Long-Term Effects of the Midwestern Prevention Project (MPP) from Early Adolescence to Early Adulthood*. „Addiction”, 104, s. 1691–1699.
- Robertson E. B., Perl H. I., Reider E. E., Sims B. E., Crump A. D., Compton W. M. (2015), *Drug Use Prevention: Definitions and Terminology*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Robinson B. E., Rhoden J. L. (2001), *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: PARPA.
- Rodgers J. L. (1996), *Sexual Transition in Adolescence*, w: J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, A. C. Peterson (red.), *Transition through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. New York, s. 85–110.
- Rokicka E. (1992), *Pojęcie „kariery”*. *Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*. „Przegląd Socjologiczny”, 41.
- Romano J. L. (2015), *Prevention Psychology: Enhancing Personal and Social Well-Being*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 49–50.
- Rostosky S. S., Regnerus M. D., Wright M. L. C. (2003), *Coital Debut: The Role of Religiosity and Sex Attitudes in the Add Health Survey*. „The Journal of Sex Research”, 40, s. 358–367.
- Sakowicz T. (2005), *Dysfunkcjonalność rodziny jako przeszkoda prawidłowej socjalizacji i resocjalizacji młodzieży – możliwości optymalnych oddziaływań*, w: T. Sołtysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Saleh F. M., Grudzinskas Jr. A., Judge A. (2014), *Adolescent Sexual Behavior in the Digital Age. Considerations for Clinicians, Legal Professionals and Educators*. New York: Oxford University Press.
- Sales J. M., Irwin Jr. C. E. (2013), *A Biopsychosocial Perspective of Adolescent Health and Disease*, w: W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle (red.), *Handbook of Adolescent Health Psychology*. New York: Springer Science + Business Media.
- Santelli J. S., Lindberg L. D., Abma J., McNeely C. S., Resnick M. (2000), *Adolescent Sexual Behavior: Estimates and Trends from Four Nationally Representative Surveys*. „Family Planning Perspectives”, 32, s. 156–165, 194.
- Sawicka K. (1999), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

- Sawicka K. (2006), *Ekologiczny kontekst socjoterapii*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sawicka K., (2008), *Terapia w resocjalizacji*, w: B. Urban, J. M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sawicka K. (2010), *Socjoterapia – proces i metoda*, w: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*. Warszawa: Wydawnictwo Kompendium.
- Scheier L. M. (2015), *Theoretical Models of Drug Use Etiology: Foundations of Prevention*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schultze-Krumbholz A., Scheithauera H. (2015), *Cyberbullying*, w: T. P. Gullotta (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Schwartz S. (2001), *The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: a Review and Integration*. „Identity: An International Journal of Theory and Research”, 1 (1), s. 7-58.
- Séguin J. R., Pinsonneault M., Parent S. (2015), *Executive Function and Intelligence in the Development of Antisocial Behavior*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sęk H. (2000) (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H. (2004), *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke.
- Sęk H. (2008), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń z perspektywy psychologii*, w: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H. (2011), *Zdrowie i stres*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP.
- Sęk H., Brzezińska A. I. (2011), *Podstawy pomocy psychologicznej*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 2. Gdańsk: GWP.
- Sęk H., Kaczmarek Ł. D. (2016), *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sexton T. L., Fisher A. R., Graham C., Elnahraw N. A. (2015), *Evidence-Based Practice in the Prevention and Treatment of Adolescent Behavior Problems*, w: T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Sieving R. E., Eisenberg M. E., Pettingell S., Skay C. (2006), *Friends' Influence on Adolescents' First Sexual Intercourse*. „Perspectives on Sexual and Reproductive Health”, 38 (1), s. 13-19.
- Silecka E. (2013), *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Silverman D. (2012), *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sloboda Z. (2009), *School Prevention*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Sloboda Z. (2015), *Vulnerability and Risks: Implications for Understanding Etiology and Drug Use Prevention*, w: L. M. Scheier (red.), *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Słysz A. (2008), *Główne czynniki zmiany w socjoterapii dzieci i młodzieży*, w: J. Słapińska (red.), *Pojęcie zmiany w teorii i praktyce psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smykowski B. (2007), *Poczucie intymności a proces formowania się tożsamości*, w: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sokoluk W. (2003), *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2008), *Społeczno-gospodarcze wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*. „*Studia Edukacyjne*”, nr 7.
- Soroko E. (2007), *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Soroko E., Cierpiałkowska L. (2016), *Jakości diagnozy klinicznej i jej uwarunkowania*, w: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stake R. E. (1994), *Case Studies*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. London.
- Stake R. E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*, w: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Staton-Tindall M., Gullotta T. P., Walton Stoops W., Leukefeld C. G. (2009), *Epilogue: The Status of Knowledge Development and the Unknown*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Steinberg L. (2004), *Risk-taking in Adolescence: What Changes, and Why?* „*Annals of the New York Academy of Sciences*”, 1021, s. 51–58.
- Steinberg L. (2007), *Risk Taking in Adolescence: New Perspectives from brain and Behavioral Science*. „*Current Directions in Psychological Science*”, 16, s. 55–59.
- Steinberg L. T. (1990), *Interdependence in the Family: Autonomy, Conflict, and Harmony in the Parent-Adolescent Relationship*, w: S. S. Feldman, G. L. Elliott (red.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, s. 255–276.

- Stępień E. (2001), *Czynniki ryzyka kontaktów z narkotykami w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości (badania katamnesticzne)*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 14, nr 3, s. 407–419.
- Stewart E. (2003), *School Social Bonds, School Climate, and School Misbehavior: A Multilevel Analysis*. „Justice Quarterly”, 20, s. 575–604.
- Strzemieczny J. (1988), *Zeszyty socjoterapeutyczne*. Warszawa: PTP.
- Suchańska A. (2006), *Czynniki ryzyka – specyfika samouszkodzeń czy autodestrukcji?* w: J. Wycisk (red.), *Samouszkodzenia. Istota, uwarunkowania, terapia*. Poznań: Wydawnictwo Bogucki.
- Szkatuła J. (2011), *Zjawisko mobbingu wśród gimnazjalistów*. „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. 8, s. 326–340.
- Szymańska J. (2012), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szymański A. (2010), *Niedostosowanie społeczne młodzieży. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Komandor.
- Świda-Ziemia H. (2000), *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycie w świecie*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Świda-Ziemia H. (2000), *Obraz świata i bycie w świecie*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tapscott D. (2009), *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Tibbetts S. G., Rivera J. (2015), *Prenatal and Perinatal Factors in the Development of Persistent Criminality*, w: J. Morizot, L. Kazemian (red.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing, s. 167–180.
- Tomkiewicz S. (1992), *Depresja wieku dojrzewania*, w: K. Walewska, J. Pawlik (red.), *Depresja. Ujęcie psychoanalityczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tracy J. L., Shaver P. R., Albino A. W., Cooper M. L. (2003), *Attachment Styles and Adolescent Sexuality*, w: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romance and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*. New Jersey–London, s. 137–159.
- Troisi A., Massaroni P., Cuzzolaro M. (2005), *Early Separation Anxiety and Adult Attachment Style in Women with Eating Disorders*, w: „British Journal of Clinical Psychology”, vol. 44 (1), s. 89–97.
- Tryjarska B. (2006), *Wprowadzenie. Specyfika psychoterapii grupowej*, w: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Ty M., Francis A. (2013), *Insecure Attachment and Disordered Eating in Women: The Mediating Processes of Social Comparison and Emotion Dysregulation*. *Eating Disorders*. „The Journal of Treatment & Prevention”, 21 (2), s. 154–174.
- Uhlendorff U. (2004), *The Concept of Developmental-Tasks and its Significance of Education and Social Work*. „Social Work & Society”, vol. 2, issue 1, s. 54–63.
- Unger R., Saundra C. (2002), *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, w: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*. Gdańsk: GWP.
- Urban B., Stanik J. M. (2008), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Urduan T., Pajares F. (2004), *Foreword*, w: T. Urduan, F. Pajares (red.), *Educating Adolescents: Challenges and Strategies*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- U.S. Public Health Service (2001), *Youth Violence: A Report of the Surgeon General*. Washington, DC: Author.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (DzU z 1998 r. nr 117 poz. 759).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU z 2017 r. poz. 59).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r. poz. 60).
- Valle A.-K., Roysamb E., Sundby J., Klepp K. I. (2009), *Parental Social Position, Body Image, and Other Psychosocial Determinants and First Sexual Intercourse among 15- and 16-year Olds*. „Adolescence”, vol. 44, issue 174.
- Verweij K. J. H., Zietsch B. P., Bailey J. M., Martin N. G. (2009), *Shared Aetiology of Risky Sexual Behaviour and Adolescent Misconduct: Genetic and Environmental Influences*. „Genes, Brain and Behavior”, 8, s. 107–113.
- VI edycja badań ESPAD dotyczących używania alkoholu i używania substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną, [online] <[http://rops.pomorskie.eu/documents/293764/756352/Raport+-+Badanie+dotycz%C4%85ce+stosowania+przez+m%C5%82odzie%C5%BC+wojew%C3%B3dztwa+pomorskiego+%C5%9Brodok%C3%B3w+psychoaktywnych+\(ASM+2015\)/387c786c-3d8b-4519-a61b-b9492b4a1f70](http://rops.pomorskie.eu/documents/293764/756352/Raport+-+Badanie+dotycz%C4%85ce+stosowania+przez+m%C5%82odzie%C5%BC+wojew%C3%B3dztwa+pomorskiego+%C5%9Brodok%C3%B3w+psychoaktywnych+(ASM+2015)/387c786c-3d8b-4519-a61b-b9492b4a1f70)> [dostęp: 25.05.2017].
- Vinogradov S., Yalom I. (2007), *Psychoterapia grupowa. Krótki przewodnik dla terapeutów*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Wach T. J. (2014), *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Warszawa: Difin.
- Wallace P. (2001), *Psychologia Internetu*. Poznań: Rebis.
- Waterman A. S. (1982), *Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and Review of Research*. „Developmental Psychology”, 18, s. 341–358.
- Weinstock H., Berman S., Cates W. (2004), *Sexually Transmitted Diseases among American Youth: Incidence and Prevalence Estimates, 2000*. „Perspectives on Sexual and Reproductive Health”, 3, s. 6–10.
- Weissberg R. P., Kumpfer K. L., Seligman M. E. P. (2003), *Prevention that Works for Children and Youth: An Introduction*. „American Psychologist”, 58, s. 425–432.
- Werner-Wilson R. J., Morrissey K. M. (2005), *Understanding Treatment: Principles and Approaches*, w: T. P. Gullotta, G. R. Adams (red.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer.
- White J. W., Buehler Ch. (2012), *Adolescent Sexual Victimization, ADHD Symptoms, and Risky Sexual Behavior*. „Journal of Family Violence”, 27, s. 123–132.
- Wight D., Williamson L., Henderson M. (2006), *Parental Influences on Young People's Sexual Behaviour: A Longitudinal Analysis*. „Journal of Adolescence”, 29, s. 473–494.
- Wilk M. (2013), *Diagnoza psychodynamiczna w socjoterapii*, w: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilk M. (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Gdańsk: GWP.

- Willig C. (2008), *Introducing Qualitative Research in Psychology Adventures In Theory And Method*. Berkshire: Open University Press.
- Winnable Battles-related Healthy People 2020 Objectives, [online] <<https://www.cdc.gov/winnablebattles/targets/pdf/winnablebattles-related-healthypeople2020-objectives.pdf>> [dostęp: 5.06.2017].
- Winstock A., Wilkins C. (2011), 'Legal Highs'. *The Challenge of New Psychoactive Substances*. „Series on Legislative Reform on Drug Policies”, 16, s. 1–16.
- Winters K. C., Botzet A. M., Fahnhorst T., Stinchfield R., Koskey R. (2009), *Adolescent Substance Abuse Treatment: A Review of Evidence-Based Research*, w: C. G. Leukefeld, T. P. Gullotta, M. Staton-Tindall (red.), *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*. New York: Springer Science + Business Media.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.
- Witkowski L. (2015), *Versus*, Kraków: Impuls.
- Wojciechowska J., Bąbka B. (2016), *Uwarunkowania restrykcyjnych zachowań jedzeniowych u dziewcząt w okresie adolescencji*, w: A. Matysiak-Błaszczczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wojcieszek K. A. (2016), *Nasze dzieci w „dżungli życia”. Jak pomóc im przetrwać?* Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Wojtasik Ł. (2014), *Seksting wśród dzieci i młodzieży*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, vol. 13, nr 2.
- Woynarowska B. (2013), *Czynniki warunkujące zdrowie i dbałość o zdrowie*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woynarowska B. (2013), *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woynarowska B. (2014), *Działania szkół na rzecz zdrowia w Polsce. Diagnoza i rekomendacje*. „Studia BAS”, 2 (38).
- Woynarowska B. (2015), *Uczestniczenie w bójkach*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Woynarowska B. (2015), *Używanie marihuany/haszyszu przez młodzież 15-letnią*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Woynarowska B. (2015), *Zachowania seksualne młodzieży 15-letniej*, w: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Woynarowska B., Mazur J. (1999), *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce: zachowania zdrowotne i samoocena zdrowia: raport z serii badań wykonanych w 1998 r.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

- Woynarowska B., Oblacińska A. (2014), *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*. „Studia BAS”, nr 2 (38), s. 41–64.
- Woźniakowska-Fajst D. (2010), *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wycisk J., Ziółkowska B. (2009), *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa: Difin.
- Wycisk J., Ziółkowska B. (2016), *Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia kobiet*, w: A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wygotski L. S. (2000), *Problem wieku rozwojowego*, w: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. A. Brzezińska, M. Marchow (red.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Yalom I., Leszcz M. (2006), *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Yazan B. (2015), *Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake*. „The Qualitative Report”, 20 (2), s. 134–152.
- Yin R. K. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zalewska M., Schier K. (2006), *Kontekst rodzinny*, w: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Zegers M. A., Schuengel C., Van IJzendoorn M. H., Janssens J. M. (2008), *Attachment and Problem Behavior of Adolescents during Residential Treatment*. „Attachment and Human Development”, 10, s. 91–103.
- Ziółkowska B. (2015), *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Zolkoski S. M., Bullock L. M. (2012), *Resilience in Children and Youth: A Review*. „Children and Youth Services Review”, 34, s. 2295–2303.
- Zuckerman M. (1971), *Dimensions of sensation seeking*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 36, s. 45–52.
- Zuckerman M. (1994), *Behavioral Expressions and Biosocial Bases of Sensation Seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Risk behaviour among young people today

## A theoretical-empirical study

---

### Summary

This interdisciplinary paper discusses a multi-aspect narrative in the field of education sciences focusing on: socialisation, education, personal development and psychological-pedagogical help. The main problem presented in the book is that of risk behaviour among young people today. Studies have been conducted on different aspects of how adolescents function during this transition stage, which, on the one hand, is characterised by great creative potential regarding one's identity and relations with other people and the world, and on the other by uncertainty and risk. In creating their own identity and (re)constructing their place in surrounding social reality, young people engage in new forms of behaviour, including risk behaviour. These are not chance behaviours, but a response to changes occurring inside the organism and external expectations. Risk behaviour among young people poses a challenge to those responsible for their development, namely parents, teachers and psychologists to provide the correct intervention, from fostering development and strengthening resources, through prophylactic measures to therapy itself.

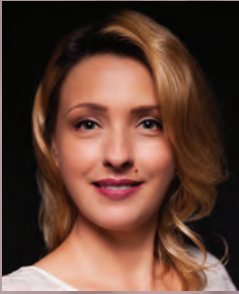
The book comprises two parts. The first is devoted to a discussion of a theoretical and diagnostic nature. In this part an analysis was carried out of the significance of young people's risk behaviours for the developmental tasks of adolescence, based on the assumption that young people act in a purposeful way in order to achieve the developmental objectives that appear in a specific context. Chapter One includes a description of adolescence as a life stage and a review of the different theoretical concepts related to risk behaviour among young people. Chapter Two provides an overview of risk behaviours with a particular focus on behaviours involving the use of psychoactive substances, aggression and sex-related risk behaviours. Chapter Three looks at the prevention of risk behaviour.

Part Two of the book contains an analysis and interpretation of qualitative research. Data presented in general terms in the first part of the book are analysed in detail in Part Two in order to elaborate on theories and generalizations already presented. A qualitative group case study was employed and this dealt with risk behaviour as perceived by secondary school class tutors and sociotherapists working with lower secondary school pupils in therapy. It was possible to gain an 'understanding of the phenomenon' of risk behaviour among young people by selecting study participants who deal with whole groups of young people (teachers), and with individuals from groups at greatest risk (sociotherapists), and analysing their responses.

This made it possible to obtain information about young individuals in danger of starting risk behaviour or those who engage in it only occasionally, as well as those who have been referred to specialist therapy as a result of increased incidences of a particular risk behaviour.

Chapter Four contains the methodological basis for the research: its objectives, research problems, sample selection method, research plan, methods and ethical principles taken into consideration during design stage, the duration of the study and analysis of findings. Subsequent chapters in the second part of the book – Five, Six, Seven and Eight – contain an analysis and interpretation of material gathered during interviews. The conclusion of the research provides the conceptualization of the risk behaviour phenomenon, as well as a classification of risk behaviours depending on their intensity and function.

*Translated by Rob Pagett*



BARBARA JANKOWIAK – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Psychoterapii WSE UAM, pedagog, psycholog, psychoterapeuta. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół funkcjonowania psychospołecznego młodzieży, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz jakości i trwałości związków partnerskich. Jest autorką monografii: *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich* (Poznań 2010), redaktorką pracy zbiorowej: *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka* (Poznań 2013), współredaktorką (wraz z dr Agatą Matysiak-Błaszczyk) prac zbiorowych: *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet* (Poznań 2016) oraz *Młodość między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek* (w druku), a także autorką licznych artykułów w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych.

Monografia Dr Barbary Jankowiak [...] *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne* to bardzo wartościowa, oparta na bogatym materiale źródłowym praca, która uwzględnia aktualny stan wiedzy oraz przedstawia rezultaty prawidłowo zaprojektowanego i pomysłowo zrealizowanego badania. [...] Książka ta bardzo dobrze wpisuje się w dorobek współczesnych nauk o edukacji, jednakże Autorka z powodzeniem korzysta również z dorobku psychologii, socjologii, nauk o kulturze, sięga po wiedzę z zakresu biologii, nauk medycznych i wielu innych. Imponująca jest lista źródeł przywołanych i wykorzystanych w rozprawie.

Recenzowana rozprawa poszerza [...] nasze myślenie o zachowaniach ryzykownych młodzieży, zdejmując z niego piętno myślenia jedynie w kategoriach zachowań wartościowanych negatywnie. [...] Dr B. Jankowiak nie tylko bardzo dobrze zna literaturę przedmiotu, swobodnie porusza się w gąszczu teorii, koncepcji, modeli opisujących i wyjaśniających problematykę niniejszej pracy, lecz zna również badaną rzeczywistość z perspektywy zanurzonego w nią praktyka. [...] Dr B. Jankowiak uprawia pedagogię rozumianą jako jedność refleksji, badań i praktyki edukacyjnej jednocześnie. Jest to pedagogia wysokich lotów; polska literatura pedagogiczna wzbogaca się o ważną rozprawę poświęconą problematyce zachowań ryzykownych młodzieży.

Prof. dr hab. Roman Leppert  
(z recenzji wydawniczej)



ISBN 978-83-232-3555-2  
ISSN 0083-4254