

Beata Ciupińska

**NAUCZYCIELE  
O ZACHOWANIACH  
PROBLEMOWYCH  
DORASTAJĄCYCH**

**PRAKTYKA PEDAGOGICZNA  
I WYZWANIA**

Piotrków Trybunalski 2021



**Nauczyciele  
o zachowaniach problemowych  
dorastających**

**Praktyka pedagogiczna i wyzwania**

Beata Ciupińska

**Nauczyciele  
o zachowaniach problemowych  
dorastających**

**Praktyka pedagogiczna i wyzwania**



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Piotrków Trybunalski 2021

**Recenzent:** dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW

**Projekt okładki:** Mariusz Gudź

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Piotrków Trybunalski 2021

Copyright © by Beata Ciupińska

**ISBN 978-83-7133-991-2**

**DOI 10.25951/4469**

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim  
ul. J. Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski  
tel. 44 732 74 00 w. 8171, 8172  
e-mail: wydawnictwopt@ujk.edu.pl

Dystrybucja: ksiegarnia@unipt.pl

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	7
<b>Rozdział I</b>	
<b>Przegląd wybranych zachowań problemowych nastolatków</b> .....	11
1.1. Trudności szkolne i problemy z pełnieniem roli ucznia .....	11
1.2. Zachowania nastolatków zagrażające prawidłowemu funkcjonowaniu społecznemu .....	18
1.3. Problematyka uzależnień od substancji psychoaktywnych .....	24
1.4. Problematyka uzależnień behawioralnych .....	37
1.5. Problematyka agresji i przemocy w życiu nastolatków .....	46
<b>Rozdział II</b>	
<b>Rozwiązywanie problemów dorastających, jako zadanie instytucji resortu edukacji</b> .....	57
2.1. Rola i zadania nauczyciela .....	57
2.2. Szkolny program wychowawczo-profilaktyczny .....	63
2.3. Zasady organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej .....	70
2.4. Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu edukacji .....	74
2.5. Młodzieżowy ośrodek wychowawczy jako placówka resocjalizacyjna systemu oświaty .....	84
<b>Rozdział III</b>	
<b>Metodologia badań własnych</b> .....	95
3.1. Przedmiot i cele badań .....	95
3.2. Problemy i hipotezy badawcze .....	96
3.3. Zmienne i wskaźniki .....	98
3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze .....	99
3.5. Organizacja i przebieg badań oraz charakterystyka badanej próby .....	100
<b>Rozdział IV</b>	
<b>Zachowania problemowe przejawiane przez nastolatków w percepcji nauczycieli w świetle badań własnych</b> .....	101
4.1. Nauczyciele o zachowaniach ryzykownych nastolatków i przejawach zagrożenia niedostosowaniem społecznym .....	101
4.2. Nauczyciele o problemach nastolatków z pełnieniem roli ucznia .....	118
4.3. Możliwości wspierania uczniów w przezwyciężaniu ich problemów z perspektywy nauczycieli .....	137

<b>Rozdział V</b>	
<b>Nastawienie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań problemowych dorastających</b> .....	147
5.1. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym .....	147
5.2. Nauczyciele o uwarunkowaniach skutecznej działalności profilaktycznej z perspektywy własnych doświadczeń .....	175
<b>Zakończenie</b>	201
<b>Bibliografia</b>	211
<b>Wykaz tabel</b>	221
<b>Wykaz wykresów</b>	225
<b>Aneks</b>	229

## WSTĘP

Problematyka pracy z dorastającymi sprawiającymi problemy wychowawcze i przejawiającymi nieakceptowane społecznie zachowania, stanowi ważny obszar współczesnej działalności pedagogicznej. Zachowania dorastających niezgodne z obowiązującymi w danej społeczności normami i zasadami odnoszą się do wielu obszarów ich życia. W literaturze<sup>1</sup> wyodrębnia się obszary istotne dla określenia ryzyka zaburzeń w zachowaniu istotnych dla powstawania niedostosowania społecznego: kompetencje szkolne i umiejętności niezbędne do „odnalezienia się” w roli ucznia, obraz samego siebie i samoocenę, komunikację, konstruktywne radzenie sobie ze stresem oraz kontrolę obejmującą umiejętność panowania nad sobą oraz kontrolowania impulsów, a także umiejętność podejmowania decyzji i wyznaczania realistycznych celów oraz odraczania gratyfikacji. Zachowania problemowe nastolatków uznaje się za nieprawidłowe sposoby przystosowania się. Joanna Szymańska zwraca uwagę, na wspólne uwarunkowania osobowościowe adolescentów podejmujący ten rodzaj zachowań. Właściwymi dla zachowań problemowych są: niedojrzałość emocjonalna i społeczna, zaniżona samoocena, wysoki poziom lęku i niepokoju, nieodporność na frustrację, słaba kontrola wewnętrzna, nierealistyczne oczekiwania wobec siebie i otoczenia oraz poczucie odrzucenia<sup>2</sup>. Wskazane kwestie są nie bez znaczenia dla ujawniania się jeszcze poważniejszych problemów – uzależnień, wypadania z systemu edukacji, przestępczości nieletnich, aż po wykolejenie społeczne. Jak się okazuje zachowania problemowe nastolatków są kwestią złożoną, wymagającą szczególnej troski wychowawczej.

Ważnym miejscem podejmowania działań chroniących dzieci i młodzież przed tymi zgubnymi problemami jest środowisko szkolne. Profilaktyczne działania szkoły w tym zakresie mają solidne podstawy prawne, nauczyciele są bardzo dobrze wykształconą grupą zawodową, mają zatem - jak można domniemywać - właściwe przygotowanie merytoryczne i wysokie kompe-

---

<sup>1</sup> B. Ciupińska, *Wyrównywać szanse czy resocjalizować? Analiza symptomów niedostosowania społecznego w kontekście sytuacji szkolnej ucznia*, [w:] Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży, S. Cudak, red., Łódź 2015.

<sup>2</sup> J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 16.

tencje pedagogiczne. Jednak problemy z zachowaniem nastolatków są coraz poważniejsze. Rodzi się pytanie, gdzie szukać źródeł takiego stanu rzeczy? Z tych refleksji oraz własnych doświadczeń zawodowych, zrodził się pomysł na przeprowadzenie badań pokazujących jak wygląda praktyczna działalność pedagogiczna odnosząca się do zapobiegania zachowaniom problemowym uczniów. Porównanie dwóch płaszczyzn działań – w ramach szkoły ogólnodostępnej oraz tych właściwych dla placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty – zdają się być jednym ze sposobów wyłonienia przyczyn rodzących się problemów, a z drugiej strony ustalenia pożądanych kierunków działalności profilaktycznej.

Tematykę zachowań problemowych dzieci i młodzieży podejmują liczni autorzy. Nie sposób wymienić wszystkich, ale warto podkreślić wkład jaki wnieśli Danuta Borecka-Biernat, Czesław Cekiera, Lidia Cierpiątkowska, Zbigniew Gaś, Mariusz Z. Jędrzejko, Krystyna Ostrowska, Katarzyna Pawełek, Jacek Pyżalski, Andrzej Rejzner, Janusz Surzykiewicz, Joanna Szymańska, Maciej Tanaś, Bronisław Urban, Witold Zatoński. Szeroko także reprezentowana jest grupa autorów i badaczy zajmujących się problematyką pracy socjoterapeutycznej – Tomasz Herman, Barbara Jankowiak, Katarzyna Sawicka, oraz resocjalizacyjnej – Wiesław Ambrozik, Andrzej Bałandynowicz, Mariusz Dobijański, Anna Fidelus, Marek Konopczyński, Hubert Kupiec, Justyna Kusztal, Justyna Siemionow.

Nieliczni autorzy i badacze – niestety – podejmują tę tematykę w odniesieniu do pełnienia przez młodzież roli ucznia. W dalszym ciągu wiodącymi autorkami są Halina Spionek i Maria Tyszkowa. Nieco więcej miejsca w literaturze przedmiotu poświęca się kwestii roli nauczyciela w kształtowaniu prospołecznych postaw uczniów – pisali o tym między innymi Mariola Chomiczyńska-Rubacha, Kazimierz Denek, Andrzej Janowski, Maria Kocór, Stanisław Korczyński, Zbigniew Kwieciński, Aleksander Nalaskowski, Bogusław Śliwerski.

Tematyka obejmująca zachowania problemowe dorastających jest często podejmowana, również w odniesieniu do zadań profilaktycznych przypadających nauczycielom. Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, jasno zostały wyznaczone kierunki pracy profilaktyczno-wychowawczej szkół, z uwzględnieniem profilaktyki zachowań ryzykownych. Poświęcili temu problemowi liczne publikacje i wystąpienia między innymi: Zbigniew Gaś, Piotr Jabłoński, Aleksandra Karasowska, Andrzej Kołodziejczyk, Jerzy Mellibruda, Krzysztof Ostaszewski, Joanna Szymańska, Krzysztof Wojcieszek, Barbara Woynarowska.



Celem głównym podjętych poczynań badawczych uczyniono dokonanie analizy obszarów zachowań problemowych identyfikowanych przez nauczycieli wśród uczniów, z którymi pracują oraz ustalenie podejścia nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych.

W części teoretycznej (rozdział I i II) zaprezentowano perspektywę teoretyczną stanowiącą odniesienie do problematyki podjętych badań.

W pierwszym rozdziale podjęto tematykę trudnych, bardzo często nieakceptowanych społecznie zachowań, które są udziałem młodego pokolenia. Przeprowadzono analizę najczęściej pojawiających się trudności w funkcjonowaniu społecznym, poczynając od sytuacji szkolnej po poważne problemy, wpisujące się w niedostosowanie społeczne. Dokonano przeglądu wybranych zachowań problemowych uczniów, uwzględniając sytuacje trudne, przyczyniające się do dysfunkcyjnego pełnienia roli ucznia – trudności szkolne, niepowodzenia szkolne i negatywizm szkolny oraz problemy w funkcjonowaniu społecznym, odnoszące się do trzech sfer funkcjonowania – behawioralnej, poznawczo-intelektualnej i wolicjonalno-normatywnej. Przybliżono także najistotniejsze kwestie obejmujące najczęściej ujawniające się zachowania ryzykowne nastolatków – uzależnienia behawioralne i od substancji psychoaktywnych oraz zachowania agresywno-przemocowe.

Przedmiotem analiz teoretycznych w rozdziale drugim uczyniono kwestię rozwiązywania problemów uczniów w warunkach instytucji resortu edukacji. Przywołując aktualne uregulowania prawne omówiono najważniejsze aspekty organizowania, specjalistycznego wsparcia, pomocy, interwencji oraz działań terapeutycznych i korekcyjnych w warunkach placówek systemu oświaty – szkoły ogólnodostępnej oraz placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych. Przedyskutowano rolę i zadania nauczyciela oraz kwestie obejmujące konstruowanie szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego oraz organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Przybliżono również cele i zasady pracy socjoterapeutycznej i resocjalizacyjnej w warunkach młodzieżowego ośrodka socjoterapii i młodzieżowego ośrodka wychowawczego.

W części metodologicznej wskazano przedmiot i cele badań. Zaprezentowane zostały także problemy badawcze, przyjęte hipotezy oraz zmienne i wskaźniki. Przybliżono metodę badań oraz opisano procedury badawcze i grupę badawczą (przeprowadzone badania miały charakter porównawczy).

Rezultaty zrealizowanego programu badawczego poddano szczegółowej analizie w części empirycznej (rozdziały IV i V).

W rozdziale czwartym przeanalizowano dane odnoszące się do zachowań problemowych nastolatków w percepcji ich nauczycieli. Ustalono, jakie

zachowania ryzykowne i problemy w pełnieniu roli ucznia są dominujące wśród dorastających oraz jakie możliwości wspierania nastolatków w przezwyciężaniu tych problemów dostrzegają nauczyciele i wychowawcy.

W rozdziale piątym omówiono wyniki obrazujące nastawienie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań problemowych nastolatków. Zaprezentowano opinie nauczycieli o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym oraz o uwarunkowaniach skutecznej działalności profilaktycznej wśród młodego pokolenia.

W Zakończeniu podsumowano przeprowadzone badania, weryfikując postawione hipotezy oraz wskazując wnioski płynące z ustaleń badawczych.

Adresatami książki są wszyscy zainteresowani profilaktyką zachowań ryzykownych nastolatków, szczególnie nauczyciele, wychowawcy i dyrektorzy szkół, pracownicy organów prowadzących placówki systemu oświaty oraz organów nadzoru pedagogicznego, a także studenci pedagogiki przygotowujący się do pracy z dziećmi i młodzieżą.

W tym miejscu serdecznie dziękuję wszystkim biorącym udział w przedsięwzięciu badawczym, bez Państwa pomocy i aktywnego udziału w badaniach, nie powstałaby ta książka. Chciałabym podziękować także wszystkim, którzy wspierali mnie i wykazali wobec mnie cierpliwość, w trakcie powstawania tej publikacji, a w szczególności mojej rodzinie i przyjaciołom.

# Rozdział I

## Przegląd wybranych zachowań problemowych nastolatków

### 1.1. Trudności szkolne i problemy z pełnieniem roli ucznia

Od wielu lat problematyka niepowodzeń szkolnych absorbuje badaczy, dlatego ciągle zgłębianą jest wiedza o naturze i prawdopodobnych uwarunkowaniach tego zjawiska. Za niepowodzenia szkolne uznaje się powszechnie rozbieżności i braki między wymaganiami szkoły wynikającymi z podstawy programowej a faktycznym poziomem wiedzy i umiejętnościami ucznia<sup>1</sup>. Niektórzy autorzy<sup>2</sup> podkreślają także ujawniający się aspekt funkcjonowania społecznego – niewłaściwe zachowanie rozumiane jako niewłaściwy stosunek do wymagań szkolnych.

Niepowodzenia szkolne można zdaniem Haliny Spionek<sup>3</sup> rozpatrywać w dwóch płaszczyznach – obiektywnej i subiektywnej. Niepowodzenia obiektywne odnoszą się do sytuacji, w których braki w wiedzy i umiejętnościach szkolnych uczniów są faktem. Nauczyciele dostrzegają je w toku bieżącej pracy dydaktycznej – możemy, zatem mówić o niepowodzeniach jawnych. Zdarza się jednak i tak, że problemy z uczeniem się są ukryte – identyfikowane są dopiero w sytuacji uzyskania przez ucznia oceny niedostatecznej na półroczu czy na koniec roku szkolnego, kiedy braki w wiedzy i umiejętnościach są zaawansowane.

Drugim wymiarem niepowodzeń szkolnych jest subiektywna ocena osiągnięć dokonywana przez samego ucznia. Nie zawsze jest ona adekwatna do rzeczywistych sukcesów. Uczeń może odmiennie niż nauczyciel wartości-

---

<sup>1</sup> A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne w biografiach edukacyjnych studentów*, [w:] Edukacja Jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, red., Sosnowiec 2015, s. 139; H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, s. 15; M. Żmudzka, *Wybrane aspekty diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, [w:] Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej, M. Deptuła red., Bydgoszcz 2006, s. 93.

<sup>2</sup> M. Kasprzak, *Twórcze formy wspomaganie uczenia się dzieci z niepowodzeniami edukacyjnymi*, [w:] Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej, J. Skibska, J. Wojciechowska red., Warszawa 2015, s. 203; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 203.

<sup>3</sup> H. Spionek, op. cit, s. 16.

wać osiągnięcia i co za tym idzie przeżywać uzyskiwane oceny traktując je, jako porażkę.

Trudności w uczeniu się można ująć w dwojaki sposób. Z jednej strony odnosimy je do znaczeń ogólnych, czyli wszelkich trudności, na jakie napotyka uczeń w związku z nabywaniem wiedzy i umiejętności szkolnych. Natomiast z drugiej strony mogą one odnosić się do sytuacji mierzenia się z trudnościami przez ucznia w normie intelektualnej, wychowującego się w sprzyjającym środowisku rodzinnym.

Trudności szkolne rozumiane, jako różnorodne trudności w uczeniu się wynikające z przyczyn psychospołecznych oraz neurobiologicznych określone są jako niespecyficzne trudności w uczeniu się, określane także jako **trudności uogólnione**.

Trudności szkolne mogą mieć także postać **specyficznych trudności w nauce** – dysleksji, dysgrafii, dysortografii oraz dyskalkulii. Uczniowie doświadczający ich, charakteryzują się prawidłowym poziomem inteligencji oraz dojrzałością w rozwoju ogólnym. Ujawniające się trudności w uczeniu się wynikają z dysfunkcji centralnego układu nerwowego wpływającego na koncentrację uwagi, pamięć, komunikację i rozumowanie a także na czytanie i pisanie, myślenie matematyczne, koordynację i w końcu na rozwój społeczno-emocjonalny.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych Michalina Kasprzak<sup>4</sup> upatruje w następujących kategoriach czynników:

- Niekorzystna sytuacja społeczno-ekonomiczna środowiska rodzinnego i wiążące się z nią dysfunkcje opiekuńcze i wychowawcze oraz niewystarczające wsparcie rodziców;
- Biopsychiczne funkcjonowanie ucznia – czynniki wewnętrzne związane ze zdrowiem fizycznym, funkcjonowaniem psychicznym oraz uzdolnieniami edukacyjnymi;
- Uchybienia w organizacji nauki w szkole oraz pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Niewystarczające zainteresowanie problemami ucznia powoduje, że praca nad przezwyciężaniem trudności podejmowana jest dopiero wówczas, gdy widoczne są skutki niepowodzeń szkolnych.

Analizując przyczyny braku sukcesów, a często nawet niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży, Barbara Sawa<sup>5</sup> wnikliwiej traktuje kwestię powodów ujawniających się trudności dydaktycznych, wyodrębniając cztery

---

<sup>4</sup> M. Kasprzak, op. cit., s. 204.

<sup>5</sup> B. Sawa, op. cit.

sfery, w których można dopatrywać się źródeł przeszkód w efektywnej realizacji roli ucznia:

- Poziom funkcjonowania intelektualnego ucznia. Słaby lub globalnie opóźniony rozwój jest przyczyną trudności w przyswojeniu podstawowych umiejętności szkolnych – czytania, pisania i liczenia. Specyficzne dla uczniów z tej grupy jest wolniejsze tempo pracy oraz problemy ze zrozumieniem złożonych poleceń. Potrzebują oni zdecydowanie więcej czasu na wykonanie zadań niż ich rówieśnicy.
- Nieprzystosowanie społeczne przejawiające się, jako brak motywacji do nauki oraz zaburzenia rozwoju emocjonalno-społecznego. Charakterystyczne dla tej grupy uczniów jest negatywne nastawienie do obowiązków szkolnych, niedbałe i powierzchowne wykonywanie poleceń lub lekceważenie ich. Mimo wysokich możliwości poznawczych uczniowie ci nie są zainteresowani zdobywaniem wiedzy i umiejętności szkolnych.
- Nadpobudliwość psychoruchowa wynikająca z zaburzeń równowagi procesów nerwowych. Uczniowie z tej grupy mogą przejawiać nadpobudliwość w sferze poznawczej – manifestującą się zaburzeniami uwagi, brakiem rozwagi i pobieżnością myślenia lub nadpobudliwość w sferze emocjonalnej – objawiającą się silnymi reakcjami emocjonalnymi i słabą kontrolą.
- Niekorzystne warunki środowiskowe. Uczniowie z tej grupy doświadczają konsekwencji niewłaściwych postaw rodzicielskich oraz błędów wychowawczych, które popełniają ich rodzice. Niejednokrotnie także niesprzyjająca atmosfera w domu przekłada się na obniżenie motywacji do nauki oraz problemy w dostosowaniu się do wymagań stawianych w środowisku szkolnym. Warto podkreślić, że: „Środowisko rodzinne wpływa na powodzenie w nauce zarówno poprzez stworzenie dziecku warunków nauczania, jak i poprzez kształtowanie jego uczuć, postaw, aspiracji, ambicji, dążeń i zdolności”<sup>6</sup>.

Niepowodzenia w nauce mogą przejawiać się jako problemy na niektórych przedmiotach szkolnych, jednym przedmiocie lub w określonym zakresie – trudności w czytaniu, problemy z ortografią. Ale bywa i tak, że mają charakter globalny i obejmują wszystkie przedmioty. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są najczęściej opóźnienia szkolne (jednokrotne lub wielokrotne powtarzanie klasy) mogące prowadzić do zjawiska "wypadania z systemu edukacji". Warto podkreślić, że niepowodzenia szkolne towarzy-

---

<sup>6</sup> Ibid., s. 62.

szące uczniom szkół średnich wynikają często z niewłaściwego wyboru szkoły<sup>7</sup> czy kierunku kształcenia zawodowego.

Prowadzone przez Małgorzatę Półtorak<sup>8</sup> badania dotyczące środowiskowych przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych w opiniach gimnazjalistów i nauczycieli wykazały, że grupy respondentów odmiennie lokują powody trudności i niepowodzeń. Uczniowie za główne źródło doświadczanych problemów uznali środowisko rówieśnicze oraz problemy dydaktyczno-wychowawcze ujawniające się w środowisku szkolnym – czyli odpowiedzialnością obarczyli wpływy rówieśnicze oraz błędy popełniane przez nauczycieli. Natomiast nauczyciele dominującą przyczynę trudności dostrzegali w czynnikach etiologicznych wpływających z uwarunkowań wewnętrznych ucznia – jego trudności rozwojowych i zaburzeń wpływających na prawidłowy przebieg procesu uczenia się.

Należy podkreślić, że niepowodzenia w nauce to sytuacja trudna, która wywołuje określone skutki przekładające się na funkcjonowanie w wymiarze psychologicznym i społecznym. Jak podkreśla Danuta Borecka-Biernat<sup>9</sup>, charakterystyczne dla każdej sytuacji trudnej jest poczucie zagrożenia, które odnosi się nie tylko do życia czy zdrowia jednostki, ale także możliwości realizacji zamierzeń, utrzymania dobrej opinii, zachowania pozycji społecznej. Sytuacja trudna towarzyszy człowiekowi, gdy podlega on krytyce za swoje postępowanie w konkretnej grupie, do której należy lub zostanie uwikłany w konflikt z kimś znaczącym, czy spotka się z nakazem podejmowania działań nieatrakcyjnych dla siebie. Maria Tyszkowa<sup>10</sup> wskazuje na cztery zasadnicze kategorie sytuacji trudnych:

- **Deprywacje** ujawniające się w okolicznościach uniemożliwiających zaspokojenie różnego rodzaju potrzeb, a niejednokrotnie nawet jedynie braku psychicznego komfortu. Ich konsekwencją może być obniżenie poziomu funkcjonowania i dezorganizacja zachowania. Np. w konse-

---

<sup>7</sup> A. Woźniak-Krakowian, K. Pieńkowska, *Wagary jako forma niedostosowania społecznego młodzieży – próba rozwiązania problemu*, [w:] Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych, D. Borecka-Biernat red., Karków 2011, s. 198.

<sup>8</sup> M. Półtorak, *Wybrane uwarunkowania trudności i niepowodzeń w nauce w opiniach uczniów i nauczycieli*, "Konteksty Pedagogiczne" 2016, nr 2, s. 97-110.

<sup>9</sup> D. Borecka-Biernat, *Osobowościowe dyskriminanty strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, [w:] Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych, D. Borecka-Biernat red., Karków 2011, s. 79.

<sup>10</sup> M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1972, s. 23-29.

kwencji braku miłości czy akceptacji rodzicielskiej pogarszają się wyniki w nauce dziecka.

- **Przeciążenia** dotyczące sytuacji mierzenia się z zadaniem, które nie jest dostosowane do możliwości fizycznych czy psychicznych ucznia. Wykonywanie zadań na granicy możliwości daje pozytywny efekt na krótki czas, później pojawia się zmęczenie i zniechęcenie.
- **Zagrożenia** czyli sytuacje odbierane jako mogące zagrozić bezpieczeństwu, dobrej opinii, czy mogące podważyć samoocenę – sygnały porażki lub niepowodzenia. Takiemu stanowi rzeczy towarzyszy strach lub lęk, mogące przyczyniać się do dezintegracji wykonywanych czynności i zadań.
- **Utrudnienia** ujawniające się jako przeszkody, bariery i braki w toku działania człowieka.

Dzieci i młodzież bardzo różnie reagują na napotykaną trudności szkolne, w zależności od właściwości indywidualnych oraz postaw przyjmowanych przez podmioty podstawowych środowisk wychowawczych – rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego.

Zdarza się, że zamiast działań prowadzących do wyrównania braków w wiedzy i umiejętnościach szkolnych, podejmują zachowania ucieczkowe, które są podszyte niepewnością i lękiem. Anna Kozłowska odwołując się do doświadczeń z prowadzonej psychoterapii podkreśla: „U większości moich małych pacjentów występował lęk nieuświadomiony przez dzieci, a także – co istotne – niedostrzegany przez ich rodziców. Lęk ten często blokował możliwości poznawcze, możliwości nawiązywania prawidłowych kontaktów z otoczeniem, występował on zarówno u dzieci nieśmiałych, wycofujących się czasem tak daleko, że aż tracących kontakt z otoczeniem, jak i u agresywnych”<sup>11</sup>.

Wśród najdotkliwszych konsekwencji problemów w radzenia sobie z sytuacją trudną – zarówno w odniesieniu do nauki, jak i szeroko pojętych relacji z innymi – jest fobia szkolna i negatywizm szkolny.

U postaw każdej fobii leży nieuzasadniony lub niemożliwy do opanowania lęk, który pojawia się w określonych sytuacjach i uruchamia dążenie do unikania ich<sup>12</sup>. **Fobia szkolna** jest jednym z jej rodzajów i sprowadza się do

---

<sup>11</sup> A. Kozłowska *O trudnościach w wychowaniu dziecka*, Warszawa 1991, s. 7.

<sup>12</sup> M. Jarosz., *Psychopatologia ogólna*, [w:] Podstawy psychiatrii. Podręcznik dla studentów, M. Jarosz, S. Cwynar red., Warszawa 1983, s. 44; B. Skałbana, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 208.

niemożności chodzenia przez ucznia do szkoły. Jak podkreślają autorzy<sup>13</sup> podejmujący problematykę, ta postać zaburzenia emocjonalnego może być uwarunkowana czynnikami związanymi z różnymi środowiskami wychowawczymi – rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Zespół reakcji lękowych może wynikać z braku kompetencji społecznych dziecka, braku zaradności czy nieumiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Pojawia się w budynku szkoły i towarzyszą mu objawy somatyczne. Zaburzenie emocjonalne uniemożliwia uczęszczanie do szkoły i realizację roli ucznia, wymaga specjalistycznej terapii. Nie zawsze fobia szkolna uwarunkowana jest sytuacją szkolną dziecka, bardzo często dotyczy ona relacji rodzinnych, a szkoła jest jedynie terenem, na którym ujawniają się te nieprawidłowości – wówczas mamy do czynienia z **odmową pójścia do szkoły**. A. Kozłowska podkreśla, że: „W odmowie pójścia do szkoły najczęściej występuje poczucie odrzucenia uczuciowego dziecka przez rodziców albo lęk przed odrzuceniem”<sup>14</sup>.

Zarówno w przypadku fobii szkolnej jak i odmowy pójścia do szkoły uczeń zostaje objęty indywidualną formą nauczania w warunkach domowych na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania, wydanego przez właściwą poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Innym problemem jest **negatywizm szkolny**, zakwalifikowany przez Ewę Wysocką<sup>15</sup> do zachowań związanych z funkcjonowaniem w sytuacji szkolnej, właściwych dla niedostosowania społecznego. Sprowadza się on do braku zainteresowania nauką szkolną i zdobywaniem wiedzy. Przejawiany przez ucznia bunt wobec zasad oraz norm związanych z sytuacją szkolną, przeciwstawianie się poleceniom lub ignorowanie ich są sposobami na manifestowanie wrogości wobec otoczenia. Nastolatek celowo narusza obowiązujące reguły lub podejmuje działania odwrotne do oczekiwanych, wyrażając w ten sposób dezaprobatę wobec sytuacji szkolnej oraz całego środowiska szkolnego.

W każdym środowisku szkolnym ujawniają się sytuacje trudne, wynikające z problemowych zachowań dzieci i młodzieży. Uczniowie przysparzają nauczycielom nie tylko kłopotów związanych ze sferą dydaktyczną, ale i wychowawczą, często te trudne zachowania nastolatków są próbą zwróce-

---

<sup>13</sup> B. Skałbana, op. cit., s. 209-210; A. Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996, s. 46; U. Osza, *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*, Kraków 2007, s. 59.

<sup>14</sup> A. Kozłowska, *Jak pomagać dziecku*, s. 47.

<sup>15</sup> E. Wysocka, op. cit., s. 26.



nia na siebie uwagi otoczenia. Aleksandra Karasowska<sup>16</sup> analizując opinie wychowawców, nauczycieli i pedagogów podkreśla, że uczniowie przejawiający zaburzenia zachowania stanowią od 10% do 30% populacji klasy czy szkoły – jest to uzależnione od rodzaju środowiska, w którym działa szkoła, a proporcje mogą ulegać zmianie w różnych rocznikach. Jednocześnie ta niewielka grupa uczniów może angażować większość czasu, uwagi i energii nauczycieli – nawet od 50% do 70% – ze względu na zakłócanie toku lekcji, konieczność podejmowania interwencji, przeciągające się dyskusje i przepychanki słowne z uczniem.

Andrzej Janowski odwołując się do licznych badań zwraca uwagę – „Zdarza się, że status wśród kolegów buduje się z zachowań antyszkolnych. Można sobie wytworzyć cenioną opinię osoby, która zawsze przeszkadza nauczycielowi”. Ważna jest także umiejętność spokojnego i godnego znoszenia kar zadawanych przez nauczyciela. Jest to oczywiście związane z wysokim wartościowaniem cnoty, którą można by nazwać „wytrzymywaniem trudności”<sup>17</sup>.

Bardzo ważne jest poznanie problemów jakie przeżywają dzieci i młodzież oraz ustalenie uwarunkowań tych trudności, aby w porę zainicjować działania interwencyjne oraz wdrożyć adekwatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Są to kluczowe czynniki zapobiegające powstawaniu niekorzystnych i daleko idących skutków. Beata Ciupińska<sup>18</sup> cechy i sytuacje wpisujące się w problematykę niewłaściwych uczniowskich zachowań, które równocześnie mogą wskazywać na zagrożenie niedostosowaniem społecznym, ujmuje w następujące obszary:

- **Kompetencje szkolne i umiejętności niezbędne do „odnalezienia się” w roli ucznia.** Kompetencje szkolne dotyczą sprawności wykorzystywania podstawowych umiejętności szkolnych (czytania, pisania, rachowania) oraz zasób wiedzy o sobie i otaczającym świecie, są one gwarantem sukcesu szkolnego. Trudności w nauce czy niskie oceny przekładają się na zachowania dysfunkcyjne: złość i nieposłuszeństwo lub apatię i bierność. Dodatkowo do poprawnego pełnienia roli ucznia niezbędne są m.in. następujące umiejętności: koncentracja, słuchanie ze zrozumieniem, sprawne wykonywanie poleceń, utrzymywanie porządku na ławce,

---

<sup>16</sup> A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2016.

<sup>17</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 79.

<sup>18</sup> B. Ciupińska, *Wyrównywać szanse czy resocjalizować? Analiza symptomów niedostosowania społecznego w kontekście sytuacji szkolnej ucznia*, [w:] *Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*, S. Cudak red., Łódź 2015, s. 209-212.

czekanie na swoją kolej. Deficyty w tych obszarach generują problemy zarówno w relacjach z nauczycielami jak i innymi uczniami.

- **Obraz samego siebie i samoocena** – niskie poczucie własnej wartości, zaniżona samoocena i brak sukcesów w życiu przekładają się na zachowania dysfunkcyjne.
- **Komunikacja** będąca niezbędnym warunkiem nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych.
- **Kontrola** obejmująca umiejętność panowania nad sobą oraz kontrolowania impulsów, a także umiejętność podejmowania decyzji i wyznaczania realistycznych celów oraz odraczania gratyfikacji.
- **Konstruktynne radzenie sobie ze stresem** poprzez kontrolowanie stanów emocjonalno-uczuciowych i świadome ich przeżywanie – głównie lęku, który często związany jest z zachowaniami agresywnymi.

Niepowodzenia szkolne oraz ujawniające się problemy w pełnieniu roli ucznia są naturalnym składnikiem doświadczeń podmiotów tworzących środowisko szkolne. Nie da się ich uniknąć. Można je jednak ograniczyć, zminimalizować albo konstruktywnie wykorzystać na rzecz rozwoju dzieci i młodzieży.

W codzienną pracę nauczycieli i wychowawców wpisane są sytuacje mierzenia się z odbiegającymi od normy zachowaniami podmiotów pedagogicznych oddziaływań. Często przysparzające troski niewłaściwe zachowania uczniów określa się mianem trudnych. Warto podkreślić, że to nie uczeń jest trudny, a faktycznie tylko jego zachowania są trudne, bo sprawiają trudności wychowawcze. Uwarunkowane są konkretnymi przyczynami, na przykład mierzeniem się przez nastolatka z sytuacją trudną dla niego albo ze złym samopoczuciem. W celu powstrzymania ich najczęściej wystarcza interwencja pedagogiczna oraz wskazanie pożądanego zachowania. Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja, gdy mamy do czynienia z utrwalonym, nieadekwatnym do sytuacji wzorcem zachowań, które zawierają cechy destrukcyjne – zachowaniami zaburzonymi.

## **1.2. Zachowania nastolatków zagrażające prawidłowemu funkcjonowaniu społecznemu**

Czas dorastania określany jest często okresem „buntu i naporu”, w którym mogą pojawiać się rozmaite trudności oraz zachowania sprzeczne z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi<sup>19</sup>. Nieakceptowane

---

<sup>19</sup> A. Fidelus, *Kryzys tożsamości w okresie adolescencji – wzmacnianie zasobów wewnętrznych*, "Nowa Szkoła" 2013, nr 6, s. 28.

społecznie zachowania dorastających są coraz ważniejszym wyzwaniem dla środowiska szkolnego. Problemy z dyscypliną, konfliktowość i coraz częstsze antagonizmy w grupie rówieśników stają się rzeczywistością szkolną. Wioletta Ośkiewicz-Suchocka<sup>20</sup> podkreśla, że negatywne zachowania uczniów mają tendencję wzrostową, stając się absorbującym zjawiskiem społecznym. Zaburzenia w zachowaniu u młodzieży można zaobserwować w różnych obszarach jej funkcjonowania i podczas wykonywania różnych zadań. Pojawiają się zarówno w relacjach z rówieśnikami jak i w kontaktach z dorosłymi – nie tylko rodzicami i nauczycielami<sup>21</sup>. Nie sposób w niniejszym opracowaniu omówić wszystkich aspektów mających znaczenie w powstawaniu niedostosowania społecznego, jednak warto przywołać najistotniejsze symptomy, które mają wpływ na niewłaściwą realizację przypisanym nastolatkom ról społecznych. Problemy w funkcjonowaniu społecznym nastolatków ujawniają się w trzech obszarach:

### **1. Obszar behawioralny:**

- Ucieczki z domu;
- Wagary;
- Kradzieże, wymuszenia rozboje;
- Zachowania agresywne/chuligańskie, wandalizm, udział w grupach antagonistyczno-destruktywnych;
- Kłamstwa, manipulacje;
- Lenistwo, niechęć do pracy/wysiłku;
- Egoizm, postawy konsumpcyjne i roszczeniowe, działania interesowne;
- Konformizm, bezkrytyczne naśladownictwo;
- Niekompetentne spędzanie czasu wolnego, ograniczone/prymitywne formy aktywności;
- Brak nawyków higieniczno-porządkowych, niska/brak kultury osobistej;
- Konfliktowość, brak umiejętności nawiązywania przyjaźni;

---

<sup>20</sup> W. Ośkiewicz-Suchocka, *Trudności wychowawcze w szkole przejawiane przez dziewczęta i chłopców z poczuciem osamotnienia*, [w:] Oddziaływania resocjalizacyjne społecznych zagrożeń, S. Cudak, A. Mańka red., Warszawa 2020, s. 111-122.

<sup>21</sup> N. Gumińska, M. Zajac, *Socjoterapia polską metodą w pracy z młodzieżą z zaburzeniami w zachowaniu*, [w:] Resocjalizacja – Edukacja – Polityka społeczna. Współczesne konteksty teorii i praktyki resocjalizacyjnej, M. Kowalski, A. Knocińska, P. Frąckowiak red., Środa Wielkopolska 2014, s. 209.

- Uzależnienia: używanie środków odurzających, produkcja/handel/dystrybucja;
- Uzależnienia behawioralne
- Zaburzona identyfikacja z własną płcią, perwersje seksualne, gwałty, skłonność do przygodnych kontaktów seksualnych.

## **2. Obszar poznawczo-intelektualny:**

- Ograniczone potrzeby poznawcze i zainteresowania, deficyty w rozwoju kulturalnym;
- Opóźnienie szkolne, braki w wiedzy i umiejętnościach szkolnych, ograniczony zasób słownictwa/wulgaryzmy;
- Negatywizm szkolny (brak zainteresowania nauką i zdobywaniem wiedzy);
- Deficyty w obszarze technik pracy umysłowej, niechęć do wysiłku umysłowego;
- Brak wizji życia i aspiracji dotyczących ukończenia szkoły, zdobycia zawodu (brak celu i sensu życia);
- Zniekształcony obraz rzeczywistości;
- Lekkomysłowość, brak refleksyjności, odtwórczość w myśleniu;
- Ograniczona samoświadomość/poczucie tożsamości;
- Deficyty pamięci, uwagi, celowego, zorganizowanego i systematycznego działania;
- Brak tolerancji i zrozumienia dla odmiennych poglądów i zachowań, skłonność do ksenofobii.

## **3. Obszar wolicjonalno-normatywny:**

- Problemy z samodyscypliną/samokontrolą, zachowania o charakterze popędowo-impulsywnym;
- Negacja autorytetów (społecznych), akceptacja negatywnych wzorów i norm, identyfikowanie się z nimi;
- Utrwalony negatywizm, upór, przekora,
- Bezwolne podporządkowanie się, nadmierne posłuszeństwo;
- Frustracja, skłonności autodestrukcyjne, dominacja pierwotnych emocji.

Autorzy<sup>22</sup> zajmujący się problematyką, podkreślają związek symptomów świadczących o problematycznym funkcjonowaniu społecznym z postrze-

---

<sup>22</sup> D. Borecka-Biernat, *Osobowościowe dyskryminanty strategii*; B. Ciupińska, *Wyrównywać szanse czy resocjalizować?*; Sz. Grzelak (red.), *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach*

ganiem siebie jako osoby wartościowej. W opinii Natalii Gumińskiej i Magdaleny Zajac<sup>23</sup> osoby przejawiające zaburzenia w zachowaniu mają niskie poczucie własnej wartości i nieprawidłowy obraz siebie, co determinuje ich funkcjonowanie, charakteryzujące się brakiem motywacji do działania, wycofywaniem się, obojętnością, pasywnym podejściem do życia oraz rezygnacją i brakiem wiary w swoje możliwości. Dodatkowo niska samoświadomość i brak wsparcia podczas poszukiwania na istotne dla czasu dorastania pytania – „kim jestem?”, „co mi sprawia przyjemność?”, „jakie są moje mocne strony?” – powoduje podatność na wszelkie negatywne wpływy rówieśników czy środków masowego przekazu. Osoby w trudnej sytuacji życiowej potrzebują pomocy w kształtowaniu poczucia własnej wartości, samooceny i samoświadomości.

Zaburzenia zachowania mają złożone uwarunkowania i mogą być wynikiem interakcji czynników środowiskowych – dysfunkcje środowiska wychowawczego – a także biologicznych – dysfunkcje układu nerwowego. Równie ważne dla powstawania tego typu zaburzeń są indywidualne właściwości jednostki, a w szczególności jej cechy temperamentalne. A. Karasowska<sup>24</sup> wyodrębnia następujące obszary przyczyn ujawniania się, odbiegających od przyjętych norm, zachowań nastolatków:

- Uwarunkowania wynikające z indywidualnych właściwości i cech jednostki – kryzysy rozwojowe, dysfunkcje układu nerwowego, zaburzenia psychiczne, problemy zdrowotne, cechy temperamentalne;
- Przyczyny lokowane w środowisku rodzinnym – błędy wychowawcze rodziców, brak umiejętności wychowawczych, patologia życia rodzinnego, dysfunkcje ról rodzinnych;
- Uwarunkowania związane z funkcjonowaniem jednostki w placówce (szkoła, świetlica) – błędy wychowawców, niewłaściwe relacje w grupie, przemoc rówieśnicza, doznawane urazy psychiczne.

Szczególnie istotną kwestią dotyczącą zapobiegania niekorzystnym zachowaniom dorastających jest właściwa postawa nauczycieli i wychowawców, szczególnie w odniesieniu do funkcjonowania i wzajemnych relacji rówieśniczych<sup>25</sup>. Dysfunkcyjne zachowania, bez właściwej interwencji pe-

---

*badań naukowych*, Warszawa 2015; A. Kozłowska, *Jak pomagać dziecku*; A. Woźniak-Krakowian, K. Pieńkowska, *Wagary jako forma niedostosowania*.

<sup>23</sup> N. Gumińska, M. Zajac, *Socjoterapia polską metodą*, s. 207.

<sup>24</sup> A. Karasowska, *Uczeń z zaburzeniami zachowania – współpraca w budowaniu strategii pracy w środowisku szkolnym*, Warszawa 2015.

<sup>25</sup> A. Karasowska, *Zaburzenia zachowania uczniów jako dysfunkcyjna siła działająca w systemie społecznym szkół*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedago-*

dagogicznej – mogą rozprzestrzeniać się w uczniowskich grupach. Najczęściej może się to przejawiać jako:

- przyjmowanie przez uczniów dysfunkcyjnych ról w grupie,
- stygmatyzacja lub wykluczenie z grupy rówieśniczej,
- wzrost zachowań nacechowanych agresją i przemocą,
- modelowanie zachowań nieakceptowanych lub wręcz destrukcyjnych,
- przyjmowanie destrukcyjnych norm i wartości.

Przywołane problemy przyczyniają się do wadliwej socjalizacji. Hubert Kupiec podkreśla, że jeżeli w środowisku przeważają negatywne wzorce zachowań w relacjach interpersonalnych, poziom kompetencji społecznych nastolatków jest zazwyczaj niski. Jest to charakterystyczne dla młodzieży wykazującej symptomy niedostosowania społecznego, wobec której konieczna jest profesjonalna interwencja wychowawcza oraz wdrożenie treningu umiejętności społecznych<sup>26</sup>.

Z problematyką zaburzeń zachowania łączy się kwestia zachowań ryzykownych, które Joanna Szymańska zdefiniowała jako działania wywołujące negatywne konsekwencje dla zdrowia jednostki w wymiarze fizycznym i psychicznym oraz dla jej otoczenia społecznego. Określenia równoważne dla tego terminu to: zachowania dysfunkcyjne, dysfunkcjonalne lub problemowe<sup>27</sup>.

W polskich opracowaniach z zakresu profilaktyki trudno jest znaleźć klasyfikacje, które obejmowałyby możliwie pełny przekrój zagrożeń, problemów i zachowań ryzykownych nastolatków<sup>28</sup>. Autorzy specjaliści koncentrują się często na wybranych dziedzinach, którymi się zajmują<sup>29</sup>. B. Ciupińska wymienia następujące obszary zachowań ryzykownych podejmowanych przez adolescentów:

---

gicznej, [w:] M. Deptuła red., Bydgoszcz 2006, s. 28-50; H. Kupiec, *Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej*, "Resocjalizacja Polska" 2012, nr 3, s. 383-398; M. Bobulska, *Zanik więzi społecznych wśród dzieci i młodzieży, a rodzina*, [w:] Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych, K. Pujer red., Wrocław 2016, s. 7-86.

<sup>26</sup> H. Kupiec, op. cit., s. 385-386.

<sup>27</sup> J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 10.

<sup>28</sup> Sz. Grzelak (red.), op. cit., s. 43.

<sup>29</sup> Por. A. Dobrychłop, M. Z. Jędrzejko, S. Kania i in., *Zachowania ryzykowne nastolatków*, Warszawa-Milanówek 2017; K. Pawełek, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Poznań 2016.

1. Deficyty w umiejętnościach społecznych (wadliwa komunikacja interpersonalna, konflikty, brak empatii, nieumiejętne rozpoznawanie i nazywanie stanów emocjonalno-uczuciowych – własnych i innych osób);
2. Zachowania problemowe (niepowodzenia szkolne, niechęć do nauki, wargary, agresja, cyberprzemoc);
3. Zaburzenia zdrowia psychicznego (stany depresyjno-lękowe, kryzys suicydalny, samobójstwa);
4. Używanie substancji psychoaktywnych (nikotyna, alkohol, leki, narkotyki, dopalacze);
5. Niedostosowanie społeczne i przestępczość (konflikt z prawem – kradzieże, rozboje, wandalizm, ryzykowne zachowania seksualne, związki z destrukcyjnymi grupami)<sup>30</sup>.

Według Szymona Grzelaka aktualnie najbardziej znaczące dla działalności profilaktycznej są dwie grupy zachowań ryzykownych i problemów młodzieży – problemy związane z rozwojem nowych technologii (komputer, Internet itp.) oraz problemy związane ze sferą seksualności. Przy czym te ostatnie nie są nowymi problemami sensu stricto, jednak ich znaczenie i natężenie rośnie w ostatnich dekadach ze względu na niespotykaną wcześniej skalę seksualizacji kultury masowej, reklamy i całej przestrzeni publicznej<sup>31</sup>.

Profilaktyka zachowań ryzykownych nie może być działalnością przypadkową, musi odwoływać się do podstaw teoretycznych. Magdalena Rowicka<sup>32</sup> podkreśla, że strategie profilaktyczne uznane za skuteczne w odniesieniu do zachowań ryzykownych odnoszących się do używania substancji psychoaktywnych, można także stosować wobec tzw. nowych zachowań ryzykownych, tzn. grania w gry hazardowe, problemowego używania Internetu czy grania w gry komputerowe. Wyniki badań sugerują, że przyczyny podejmowania zarówno jednych, jak i drugich zachowań ryzykownych są podobne, dlatego można domniemywać, że podobne strategie profilaktyczne będą skuteczne w przypadku obu grup zachowań.

Okazuje się, że zarówno przyczyny podejmowania zachowań ryzykownych, jak i ich konsekwencje są ze sobą powiązane. Tylko niektóre skutki są bezpośrednie, część z nich ujawnia się w perspektywie długofalowej. Warto

---

<sup>30</sup> B. Ciupińska, *Profilaktyka w środowisku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny”, 2015, nr 5, s. 36-37.

<sup>31</sup> Sz. Grzelak (red.), op. cit., s. 45.

<sup>32</sup> M. Rowicka, *Skuteczne strategie rozwiązywania problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych*, [w:] Praca profilaktyczna z młodzieżą zagrożoną narkomanią, T. Kowalewicz red., Warszawa 2017, s. 31.

także podkreślić, że zachowania ryzykowne dotyczą nie tylko nastolatka podejmującego je, obciążają również jego bliskich oraz członków społeczności, do której należy.

Podsumowując powyższe rozważania, sygnalizujące jedynie wagę problemów dotyczących młode pokolenie, warto przytoczyć refleksję Justyny Kusztal: „Najpowszechniejszą reakcją na zachowania dewiacyjne młodzieży są przeważnie głosy i postulaty zmian, reform w kierunku zaostrzenia norm prawa karnego odnoszącego się do nieletnich. Media, głosząc populistyczne hasła i generując nieuzasadniony lęk przed przestępczością nieletnich, narkomanią czy innymi zachowaniami dewiacyjnymi młodzieży, powodują często nieracjonalne decyzje lokalnych władz, których celem jest ochrona porządku i zapewnienie publicznego bezpieczeństwa w swojej gminie czy dzielnicy. Głosy środowiska naukowego, analizy statystyczne czy badania naukowe, a nawet wypowiedzi profesjonalistów – praktyków pozostają na papierze lub są znane wąskiemu gronu specjalistów czy pasjonatów”<sup>33</sup>. Autorce niniejszego opracowania pozostaje jedynie nadzieja, że przeprowadzone badania – omówione w dalszej części niniejszego opracowania – wzbudzą refleksję osób mających największy wpływ na zatrzymanie niekorzystnych trendów – nauczycieli, wychowawców, pedagogów...

### **1.3. Problematyka uzależnień od substancji psychoaktywnych**

Zaburzone zachowania dorastających – nieadekwatne do sytuacji, szkodliwe dla zdrowia, zagrażające bezpieczeństwu a nawet życiu – uznać można za siłę o charakterze dysfunkcyjnym, która działa w systemie społecznym, za który uznać można każde środowisko znaczące socjalizacyjnie. Zatem problemy, jakie są powodowane przez nieprawidłowe zachowania ucznia, stanowią obciążenie dla systemu – środowiska szkolnego, rodzinnego czy rówieśniczego – i mogą ujawniać różnorodne obszary dysfunkcji.

Niektóre rodzaje problemów, będących udziałem młodego pokolenia, są znane od dawna – problemy alkoholowe i narkotykowe, czy uzależnienie od nikotyny. Inne są znakiem współczesności, z pewnością należą do nich do-palacze i e-papierosy.

Nikotyna jest we współczesnych społeczeństwach bardzo rozpowszechnionym środkiem psychoaktywnym. Kwestia ta – niestety – również dotyczy dorastających. Dlatego też analizując problematykę omawianego zjawiska, nie sposób pominąć dzieci i młodzież, gdyż najwięcej osób zaczyna

---

<sup>33</sup> J. Kusztal, *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2, s. 192.



palić w okresie dziecięcym i w czasie adolescencji. Michael Gossop podkreśla, że palenie papierosów należy do najbardziej uzależniających nałogów, biorąc pod uwagę ryzyko wystąpienia stanu zależności, to drugim takim nałogiem jest tylko wstrzyknięcie heroiny<sup>34</sup>.

**Nikotynizm** związany jest ze zjawiskiem palenia papierosów, ale nie tylko. Zazwyczaj palenie oznacza „czynność, która polega na spalaniu liści tytoniu i wdychaniu dymu papierosowego”<sup>35</sup>. Nikotynizmem natomiast określa się uzależnienie od używania tytoniu w różnych postaciach. Najczęściej jest to palenie tytoniu w postaci papierosów, fajki lub cygar. Można się też spotkać z tzw. tytoniem bez dymowym. Najczęściej ma on postać tytoniu do żucia („prymki”) lub tabaki, sproszkowanego tytoniu wciągane do nosa. Żucie tytoniu charakterystyczne jest dla kultury anglosaskiej, głównie amerykańskiej. Zażywanie tabaki spotyka się w różnych kulturach i grupach etnicznych. W Polsce było ono popularne wśród Kaszubów, a rytuały z nim związane ułatwiały nawiązywanie kontaktów czy prowadzenie ważnych rozmów<sup>36</sup>. Za nikotynizm, zatem, uznaje się każdą formę zażywania nikotyny. Niemniej jednak najbardziej popularne w Polsce jest palenie papierosów.

Najnowszym trendem, w obszarze nikotynizmu, który się ujawnił na początku XXI wieku są e-papierosy. Początki istnienia elektronicznych papierosów sięgają 2003 roku. Miały one służyć, jako zamiennik dla tradycyjnych wyrobów tytoniowych i alternatywne źródło nikotyny. W Polsce obserwowany jest wzrost liczby użytkowników – obecnie e-papierosy pali około 1,8 mln osób, tj. 3% społeczeństwa<sup>37</sup>. E-papierosy oraz tytoń podgrzewany postrzegane są jako produkty mniej szkodliwe, dlatego szczególnie atrakcyjne wydają się one dorastającym. Dodatkowo pozwalają one ukryć nieletnim nawyk palenia. Tym samym eliminują istotny czynnik chroniący ich przed sięganiem po papierosy, jakim jest strach przed wykryciem nałogu przez dorosłych – rodziców, nauczycieli. Dlatego też ułatwiają otwarcie furtki do zależnego palenia papierosów w przyszłości.

Eksperymentowanie z tytoniem jest charakterystyczne dla czasu dorastania. Początkowo palenie ma charakter sporadyczny, z czasem staje się na-

---

<sup>34</sup> M. Gossop, *Narkomania mity i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s.92.

<sup>35</sup> Cz. Cekiera, *Uzależnienia – alkoholizm, narkomania, palenie tytoniu. Profilaktyka, terapia i resocjalizacja*, [w:] Resocjalizacja, Tom 2, B. Urban, J. M. Stanik, red., Warszawa 2007, s. 46.

<sup>36</sup> J. Formański, *Psychologia środowiskowa*, Warszawa 2004, s. 175.

<sup>37</sup> Z. Zdrojewicz i in., *Elektroniczne papierosy: wpływ na zdrowie, nikotynowa terapia zastępcza, regulacje prawne*, "Pediatria i Medycyna Rodzinna" 2017, nr 13, s. 62.

wykiem, a regularne przyjmowanie prowadzi w rezultacie do uzależnienia. Jak podkreśla Barbara Bętkowska-Korpała<sup>38</sup> uzależnienie jest zaburzeniem zdrowia polegającym na powstaniu psychicznej i/lub fizycznej zależności, objawiającej się okresowym lub stałym przymusem przyjmowania pewnych substancji, w oczekiwaniu na efekty jej działania lub dla uniknięcia przykrych objawów jej braku. Nikotyna jest narkotykiem silnie uzależniającym i większość ludzi, którzy zaczęli palić, wpada w nałóg. Warto zaznaczyć, że jest to uzależnienie zupełnie inne niż uzależnienie od alkoholu, ponieważ wielu ludzi pije regularnie, nie stając się alkoholikami. W przypadku palenia papierosów uwalnianie dopaminy i uruchomienie mechanizmu nagrody, angażuje funkcje psychiczne, m.in. związane z kontrolą emocji, pamięcią. Substancja psychoaktywna staje się nagrodą. Jej ograniczenie lub brak prowadzi do pojawienia się przykrych objawów odstawiennych. Kształtowanie się specyficznego sposobu funkcjonowania biopsychospołecznego, przejawiającego się przymusem używania tytoniu skutkuje wytworzeniem się „sztucznej” potrzeby fizjologicznej.

Zdiagnozowanie zespołu uzależnienia od nikotyny następuje, jeżeli co najmniej trzy z poniżej wymienionych przejawów objawów występują najkrócej przez miesiąc lub powtarzają się w okresie dwunastu miesięcy:

1. Silne pragnienie lub poczucie przymusu palenia tytoniu;
2. Upośledzona zdolność kontroli nad zachowaniem związana z paleniem tytoniu, tj. rozpoczęciem, kończeniem oraz poziomem użycia, potwierdzona paleniem tytoniu w dużych ilościach lub przez czas dłuższy, niż zamierzony, albo uporczywe pragnienie palenia tytoniu, albo nieskuteczność wysiłków zmniejszania liczby wypalanych papierosów, lub kontrolowania palenia;
3. Fizjologiczne i psychosomatyczne objawy zespołu abstynencyjnego po zaprzestaniu palenia, ograniczeniu liczby wypalanych papierosów lub przestaniu palenia, ustąpienie objawów abstynencji po ponownym użyciu tytoniu lub nikotyny w formie farmakologicznej, albo używanie nikotyny w celu uwolnienia się od objawów odstawienia lub ich uniknięcia;
4. Powstanie tolerancji wobec działania substancji farmakologicznie czynnej zawartej w dymie tytoniowym, czyli konieczność wypalania wzrastającej liczby papierosów w celu osiągnięcia działania lub pożądanego

---

<sup>38</sup> B. Bętkowska-Korpała, *Palenie tytoniu jako problem społeczny*, [w:] *Uzależnienia w praktyce klinicznej. Zagadnienia diagnostyczne*, B. Bętkowska-Korpała, red., Warszawa 2009, s. 90-95.

efektu, zmniejszenie efektu wypalania dotychczasowej liczby papierosów w czasie;

5. Silne pochłonięcie paleniem tytoniu pod postacią zmiany dotychczasowych zamiłowań i zainteresowań porzucanych lub ograniczanych z powodu palenia papierosów, przeznaczanie dużej części czasu na czynności związane z paleniem tytoniu, albo przeznaczanie większości czasu na działanie konieczne do uzyskania lub przyjęcia substancji, bądź uwolnienia się od następstw jej działania;
6. Uporczywe palenie papierosów, pomimo oczywistych dowodów występowania szkodliwych następstw, potwierdzone ciągłym dalszym używaniem nikotyny, choć charakter szkód zdrowotnych tytoniu jest znany osobie, lub można oczekiwać, iż jest znany<sup>39</sup>.

**Alkohol** jest łatwo dostępnym i społecznie akceptowanym środkiem odurzającym. Panuje złudne przekonanie, że pomaga rozwiązać wiele problemów – nieśmiałość, brak poczucia bezpieczeństwa, nieporadność towarzyską. Alkohol pomaga się odprężyć, swobodnie prowadzić rozmowy towarzyskie. „Ktokolwiek przygląda się w jaki sposób przyjęcie przechodzi ze stadium trzeźwych początków do mniej trzeźwego zakończenia, zauważy, jak skutecznie alkohol działa jako towarzyski *smar*”<sup>40</sup>. Alkoholizm według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) to „wszelki sposób picia, który wykracza poza miarę tradycyjnego i zwyczajowego spożycia albo poza ramy obyczajowego, przyjętego w całej społeczności picia towarzyskiego, bez względu na czynniki etiologiczne, które do takiego zachowania prowadzą i niezależnie od zakresu, w jakim te czynniki etiologiczne zależą od dziedziczności oraz od nabytych wpływów fizjologicznych i metabolicznych”<sup>41</sup>.

Alkoholizm stanowi złożone połączenie problemów psychologicznych, fizycznych i społecznych, uznawany jest za zjawisko patologiczne. Spożywanie alkoholu w sposób regularny i systematyczny może doprowadzić do powikłań i zaburzeń w procesie metabolizmu człowieka. Taki sposób działania powoduje uzależnienie od tej substancji i wiąże się z chorobą postępującą, chroniczną a także potencjalnie śmiertelną.

Alkoholizm nie jest przypadłością jednolitą, Elin Morton Jellinek wyodrębnił pięć typów alkoholizmu:

---

<sup>39</sup> T. Pietras, A. Witusik, *Zespół uzależnienia od nikotyny – ujęcie interdyscyplinarne*, Continuo, Wrocław 2011, s. 15-16.

<sup>40</sup> M. Gossop, op. cit., 67.

<sup>41</sup> U. Świętochowska, *Patologie cywilizacji współczesnej*, Toruń 1998, s. 111.

- Alfa – psychiczne uzależnienie od alkoholu, jednostka spożywa alkohol w celu zredukowania napięcia. Ten typ picia to prawdopodobnie przyczyna konfliktu, problemu społecznego.
- Beta – niewidoczne objawy upośledzonej kontroli picia, pojawiają się tylko somatyczne konsekwencje spożywania dużej ilości alkoholu, brak jakichkolwiek zależności fizjologicznych bądź psychologicznych. Na ogół komplikacje spowodowane są niepoprawnym odżywianiem.
- Gamma – widoczne objawy uzależnienia i upośledzenia kontroli, zmiany tolerancji na alkohol, pojawienie się zespołu abstynencji. Występuje uzależnienie fizyczne i psychiczne z wyraźnymi cechami choroby alkoholowej.
- Delta – kontrolowana ilość spożycia alkoholu wraz z współwystępującą bezsilnością do powstrzymania się. Jednostka spożywa alkohol latami i utrzymuje stałe stężenie substancji alkoholowej we krwi, organizm w ten sposób adaptuje się na alkohol.
- Epsilon – występują przemiennie okresowe spożywanie alkoholu (ciągi) z okresami całkowitej abstynencji. Jest to forma mało poznana<sup>42</sup>.

Zgodnie z powyższą klasyfikacją, alkoholikiem jest osoba zaliczana do ostatnich trzech typów (gamma, delta, epsilon). Inni autorzy<sup>43</sup> określają jeszcze jeden typ alkoholizmu, który nazywany jest alkoholizm typu Zeta. W tym typie jednostka posiada charakterystyczne zachowanie po spożyciu alkoholu, staje się osobą agresywną i antyspołeczną. Zachowanie jednostki odbiega od norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie.

Odsetek młodych ludzi, sięgających po alkohol jest duży, bowiem dotyka aż 95,8% uczniów szkół średnich, a wśród uczniów młodszych stanowi 83,8%. Wyniki badań pokazują, iż różnice spożywania alkoholu wśród chłopców i dziewcząt zaczynają się stopniowo zacierać. Najbardziej popularnym wśród młodych ludzi napojem alkoholowym jest piwo i wódka, rzadziej natomiast wino<sup>44</sup>.

Badania pokazują, że statystycznie, co piąty uczeń w wieku 13-14 lat ma już za sobą inicjację alkoholową. Dorastający najchętniej sięgają po piwo. Skala zjawiska w każdym roku jest coraz bardziej niepokojąca, picie inicja-

---

<sup>42</sup>A. Margasiński, *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Kraków 2010, s. 16.

<sup>43</sup>J. Mellibruda, Z. Sobolewska-Mellibruda, *Integracyjna psychoterapia uzależnień. Teoria i praktyka*, Warszawa 2013.

<sup>44</sup>D. Rajda-Marek, *Działania młodzieżowych liderów profilaktyki jako nowa forma zapobiegania uzależnieniom w szkołach*, [w:] *Nowe konteksty w nauce XXI wieku*, A. Krzysztofek, A. Borcuch, red., Kielce 2019. s. 80.

cyjne piwa dotyczy 15,81%-20,54% gimnazjalistów<sup>45</sup>. Picie wina najczęściej zdarza się na poziomie incydentów – jego amatorami są częściej dziewczęta niż chłopcy. Z kolei skala zjawiska picia wódki przez dorastających jest mniejsza niż picie piwa i wina. Dominuje picie incydentalne, ale zachowań utrwalonych dotyczących spożywania wódki jest więcej niż wybryków. Można się więc zastanawiać, czy wśród młodzieży nie narasta moda na picie mocnych trunków<sup>46</sup>.

Dzieci i młodzież sięgają po alkohol z bardzo różnych powodów:

1. Chcą dopasować się do rówieśników czy potwierdzić swoją przynależność do grupy.
2. Chcą czuć się dorosłymi, bo alkohol dostępny jest – legalnie – tylko dla osób pełnoletnich, dlatego jego picie stwarza pozory bycia dorosłym.
3. Chcą być na luzie – pozbyć się ograniczeń, być otwartym na innych, na ich propozycje i pomysły.
4. Chcą lepiej się poczuć - zapomnieć o przykrościach, przezwyciężyć stres, zrelaksować się, podobnie jak czynią to dorośli wypijając po pracy na koniec dnia piwo czy lampkę wina.
5. Chcą przezwyciężyć nieśmiałość – świat dorosłych bardzo często dostarcza wzorów takich zachowań.
6. Chcą sprawdzić jak to jest, eksperymentowanie i poszukiwanie nowych doznań jest właściwe dla czasu adolescencji.
7. Chcą złamać zakaz – próby przekraczania wyznaczonych granic czy postępowanie sprowadzające się do powiedzenia: „zrobię babci na złość i odmrozę sobie uszy” są związane z towarzyszącymi czasowi adolescencji próbami przeciwstawiania się dorosłym.
8. Chcą dobrze się bawić – dorośli, kiedy chcą się dobrze bawić, dbają o dostępność do alkoholu, to modelowe zachowanie dzieci i młodzież uznają za aksjomat.

Czynników ryzyka, związanych z sięganiem przez dorastających po alkohol, należy doszukiwać się przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Picie przez młode pokolenie alkoholu uwarunkowane jest brakiem stawiania dziecku jasnych i wyraźnych oczekiwań dotyczących akceptowanego przez rodziców zachowania, zaniechanie stosowania rygorów i reguł postępowania lub sytuacje z przeciwnego bieguny rodzicielskich postaw – surowa dyscyplina czy niekonsekwencja. Wysoki poziom konfliktów w rodzinie oraz

---

<sup>45</sup> Do gimnazjum, przed ich wygaszeniem w 2019 roku, uczęszczali uczniowie w wieku 13/14 lat-15/16 lat.

<sup>46</sup> K. Pawełek, op. cit., s. 75-82.

brak więzi między rodzicami i dziećmi także może być przyczyną picia alkoholu przez nieletnich. Ważnymi obszarami generującymi używanie alkoholu przez dzieci i młodzież są uzależnienia rodziców lub ich tolerancja wobec używania przez dzieci alkoholu i innych substancji psychoaktywnych<sup>47</sup>.

Dorastający częściej niż dorośli sięgają po substancje narkotyczne. **Narkotyki** są środkami odurzającymi, które zmniejszają wrażliwość ośrodkowego układu nerwowego, powodując zmiany nastroju, spostrzegania, świadomości i zachowania. Określenie odnosi się zarówno do substancji legalnych – nikotyna, alkohol, kofeina, niektóre leki – jak i nielegalnych – kokaína czy heroína. Wielokrotne, nieraz nawet kilkukrotne, przyjęcie narkotyku prowadzi do narkomanii – pojawia się głód narkotyczny i uzależnienie. M. Gossop<sup>48</sup> zwraca uwagę na fakt, że efekt działania narkotyku na osobę zależy w równym stopniu od chemicznych właściwości substancji, jaki i od cech psychicznych osoby ją przyjmującej – osobowości, oczekiwań czy stanu emocjonalnego.

W literaturze przedmiotu<sup>49</sup> odnaleźć można liczne podziały substancji narkotycznych. Stephen A. Maisto, Mark Galizio, Gerard J. Connors<sup>50</sup> wyodrębnili następujące kryteria, które są kluczowymi dla przyjmowanych klasyfikacji narkotyków:

1. Pochodzenie substancji – roślinne, półsyntetyczne, syntetyczne.
2. Podobieństwa w skutkach działania narkotyku.
3. Według zastosowania terapeutycznego lub ze względu na podobieństwo użycia substancji w celu leczenia czy też wywołania określonej zmiany w organizmie (np. wstrzymanie łaknienia, uśmierzanie bólu).
4. Według miejsca działania narkotyku – odnosi się do miejsca w organizmie, gdzie narkotyk wywołuje zmiany fizyczne.
5. Według struktury chemicznej.
6. Według mechanizmu działania – skutki działania narkotyku na człowieka.
7. Według nazwy ulicznej – nazwy używanej w subkulturach narkotycznych.

---

<sup>47</sup> J. Szymańska, op. cit.

<sup>48</sup> M. Gossop, op. cit., s.22.

<sup>49</sup> Por. Cz. Cekiera, *Ryzyko uzależnień*, Lublin 1994; Cz. Cekiera, *Toksykomania. Narkomania, lekomania, alkoholizm, nikotynizm*, Warszawa 1985; I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

<sup>50</sup> S. A. Maisto, M. Galizio, G. J. Connors, *Narkotyki zażywanie i nadużywanie*, Warszawa 2000, s. 4-5.

Narkomania charakteryzuje się: nieodpartą koniecznością lub potrzebą przyjmowania substancji i zdobywania jej wszelkimi możliwymi drogami - legalnymi jak i nielegalnymi, stąd często prowadzi to do przestępczości - oraz tendencją do zwiększania dawki i psychicznym, a niekiedy fizycznym uzależnieniem się od działania narkotyku.

W literaturze przedmiotu<sup>51</sup> wymienia się cztery fazy rozwoju uzależnienia:

1. Faza eksperymentowania – zaczyna się od pierwszego kontaktu z narkotykiem, którym najczęściej jest substancja używana w środowisku eksperymentatora, np. alkohol, papierosy, leki. Momentem krytycznym staje się sytuacja, w której osoba zaczyna szukać kontaktu z używką. Towarzyszy temu skłonność do izolowania się, wzrost dystansu psychicznego między odurzającym się a bliskimi, brak wiedzy o tym, gdzie przebywa osoba odurzająca się, nieznanostwo miejsc, które odwiedza, niechęć do tzw. szczerých rozmów, zaprzeczanie wszelkim sugestiom, nadmierne chronienie własnej prywatności. Symptomami niepokojącymi mogą być: nadmierna ospałość lub przeciwnie wesołkowatość, nadpobudliwość psychoruchowa, zmiana codziennych rytuałów, zaczerwienione oczy, pociąganie nosem, rozszerzone źrenice, specyficzny zapach ubrań, włosów, skóry, nadmierne perfumowanie się lub pogryzanie warzyw o silnym zapachu.
2. Faza fascynacji – wielu narkomanów stwierdza, że w pierwszych doświadczeniach z narkotykiem ich odczucia niewiele się zmieniają lub są dość nieprzyjemne. Po pewnym jednak czasie jednostka uczy się odpowiednio dawkować narkotyk, celebrować go, zaczyna też eksperymentować z innymi środkami. W końcu trafia na swój narkotyk. Dodatkowo zachowania utrwała najczęściej nawiązanie kontaktu z innymi biorącymi i brak reakcji najbliższego otoczenia na pierwsze eksperymenty. Z czasem jednostka zaczyna się oswajać i zwiększać przyjmowaną dawkę lub łączyć ją z innymi specyfikami, np. z alkoholem lub lekami. Momentem krytycznym jest konieczność przyjęcia środka po to, aby zachować wyrównany nastrój. Symptomami wyrazistymi wchodzenia w tę fazę jest ogólne zaniedbanie i zmiana rytmu życia, np. nieusprawiedliwione nieobecności w szkole, obniżenie stopni, utrata dotychczasowych zainteresowań, zachowania impulsywne i niechęć do rozmawiania o nich, huśtawka

---

<sup>51</sup> B. Marciniak, *Czy potrzebna jest legalizacja narkotyków? Wybrane aspekty społeczno-psychologiczne*, "Acta Universitatis Lodzianis Folia Iuridica", 2016, tom 76, s. 203-111; I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*.

nastrojów (od czułościowości do agresywnego odrzucenia), utrata kontaktu z osobami bliskimi, narzucanie dystansu, kłamstwa, przerzucanie odpowiedzialności na innych, wyłudzenie pieniędzy, podjęcie pracy, aby je zdobyć, a mimo to nieustanny dotkliwy ich brak, posługiwanie się żargonem, dziwaczny strój i zachowania, manifestowanie własnej dorosłości i niezależności.

3. Faza przymusu brania – oznacza uzależnienie fizyczne i psychiczne. Narkotyk staje się tak potrzebny jak jedzenie i picie. Zostaje włączony w strukturę potrzeb. Środek odurzający przyjmowany jest regularnie, a jednocześnie rozwijająca się tolerancja na specyfik powoduje, że nie wystarczy już ta sama dawka, konieczne jest jej zwiększenie. Jednostka wpada w ciągłe odurzenia. To powoduje wiele następstw – przede wszystkim bezmyślne łączenie różnych środków po to, aby wzmocnić ich działanie, często ryzykowne nawet dla życia. Widoczne staje się zaniedbanie, pogorszenie stanu zdrowia, wyglądu i rezygnacja z ukrywania uzależnienia. Najbardziej wstrząsające są pierwsze przedawkowania i decyzje o podjęciu leczenia. Poza tym mają miejsce zachowania nielegalne, np. kradzieże, wynoszenie z domu cennych przedmiotów lub pieniędzy, handel narkotykami, żeby na nie zarobić lub inne patologie, jak porzucenie szkoły, pracy, prostytutka, przebywanie poza domem dłuższy czas bez uprzedzenia.
4. Faza przyjmowania, po to aby zachować sprawność – największym problemem staje się zespół abstynencyjny. Uzależnienie jest tak głębokie, że jednostka nie potrafi funkcjonować bez odurzenia, jednocześnie jednak potrzebuje coraz większych dawek. Często tak dużych, że dla początkującego narkomana byłyby one śmiertelne. Organizm jest wycieńczony, rozregulowany i osłabiony, coraz częściej dochodzi, więc do przedawkowania. Pojawiają się też coraz częściej nawroty różnych doznań, przywidzenia, stany paranoidalne i psychozy, amnezja i niekontrolowane wybuchy złości. Przyjmowanie narkotyku już nie sprawia przyjemności, chodzi tylko o to, żeby poczuć się lepiej, żeby zapanować nad fizjologią, zredukować ból fizyczny, żeby dało się przeżyć dzień. Coraz dłuższy jest też czas potrzebny do uzyskania owego efektu i coraz gorsze objawy zespołu abstynencyjnego. W tej fazie nikt nie ma już wątpliwości, że mamy do czynienia z osobą głęboko uzależnioną. Wszystkie poprzednie symptomy ulegają zwielokrotnieniu.



Uzależnienie od narkotyków jest coraz dotkliwszym problemem – jak podkreśla Beata Marciniak<sup>52</sup> – szczególnie na terenach uprzemysłowionych. Zażywanie różnych środków odurzających nie jest zjawiskiem zupełnie nowym ani nie jest domeną wyłącznie naszych czasów. Znane było już w starożytności, jednak niepokojąca jest obecnie jego powszechność i masowość. Narkomanii ulegają dziś dzieci, młodzież i dorośli. Wśród narkomanów są zarówno mężczyźni, jak i kobiety oraz przedstawiciele niemal wszystkich zawodów. Oczywiście na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zmieniły się środowiskowe uwarunkowania związane z masową produkcją narkotyków, zorganizowanym handlem i zażywaniem dużej ilości różnorodnych środków toksycznych. Zmieniła się dynamika i motywacja narkomanii. Masowość środowisk, w których żyje i działa współczesny człowiek, oraz masowość produkcji narkotyków i właściwość uzależniająca samych środków odurzających – wszystko to wpływa na dynamiczny rozwój tego zjawiska, niezależnie od tego, czy jest to zalegalizowane czy też nie.

W obiegowej opinii często spotyka się podział na narkotyki „twarde” - amfetamina, heroina, kokaina oraz narkotyki „miękkie”. Nie ma „miękkich” narkotyków, mity o słabych narkotykach sprzyjają ich zażywaniu. Faktem natomiast jest, że marihuana uzależnia – silnie psychicznie, a w wielu przypadkach także fizycznie<sup>53</sup>.

Problem jest szczególnie istotny w odniesieniu do młodego pokolenia. Nastolatki mierząc się z koniecznością radzenia sobie ze zmianami rozwojowymi i presją świata dorosłych z drugiej strony, zaczynają eksperymentować z substancjami psychoaktywnymi, często są to narkotyki.

Młodzież może po nie sięgać w celu złagodzenia stresu, sprostanu oczekiwaniami rówieśników – aby poczuć się lepiej. Zdarza się i tak, że narkotyki otwierają drogę do dobrej zabawy. Ruth Maxwell<sup>54</sup> podkreśla, że jednym z powodów używania przez młode pokolenie narkotyków jest to, że dorośli tego problemu najczęściej nie traktują poważnie. Takie podejście może przejawiać się, jako zaprzeczanie istnienia problemu narkomanii lub uznawaniu problemu za stadium przejściowe, przez które muszą przejść wszystkie nastolatki. Bywa i tak, że dorośli mierząc się z własną niepewnością i niewiedzą, co zrobić z nastoletnim narkomanem, dokonują najgorszego

---

<sup>52</sup> B. Marciniak, op. cit., s. 103.

<sup>53</sup> M. Z. Jędrzejko, *Co to są narkotyki i dopalacze?*, [w:] *Narkotyki dopalacze nowe środki psychoaktywne. Co warto wiedzieć? Jak chronić dzieci i młodzież?*, T. Białas, M. Z. Jędrzejko, Z. Stańczak, Warszawa 2019, s. 76.

<sup>54</sup> R. Maxwell, *Dzieci, alkohol, narkotyki*, Gdańsk 2000, s. 52.

z możliwych wyborów – nie robią nic. Minimalizowanie niebezpieczeństwa, czy lekceważenie problemu narkotykowego u dorastających jest najgorszym wyjściem z tej trudnej sytuacji.

Aktualnie najistotniejszymi kwestiami dla rozwoju problemu narkotykowego w Polsce, jest:

- Zacieranie się różnic w sięganiu po narkotyki między chłopcami i dziewczętami;
- Podstawowym źródłem pierwszego kontaktu narkotykowego są rówieśnicy mający za sobą takie doświadczenia;
- Świat narkotykowy interesuje się szczególnie: wielkimi dyskotekami, siłowniami i wielkimi imprezami sportowymi, koncertami znanych zespołów muzycznych, pseudokulturystką i skrajnymi formami sportów walki, znanymi miejscowościami turystycznymi w okresie letnim;
- Zmodyfikowanie przez przestępców narkotykowych sposobów wprowadzania narkotyków na rynek, między innymi rozwój dilerki wśród młodzieży w wieku 15-17 lat, prowadzenie wyspecjalizowanych stron internetowych zajmujących się handlem narkotykami i dopalaczami<sup>55</sup>.

**Dopalacze** stanowią istotny problem absorbujący wiele grup zawodowych i społecznych. Coraz mocniej wdzierają się one w życie młodego pokolenia, które ma niską świadomość rzeczywistych konsekwencji eksperymentowania z nimi. Nowe substancje psychoaktywne – NSP<sup>56</sup> lub nowe narkotyki, jak często określa się dopalacze są częścią współczesnego świata. Eksperymenty z nowymi narkotykami – podkreśla B. Ciupińska<sup>57</sup> – są domeną ludzi młodych w wieku 15-24 lata, niestety ich wiedza na temat dopalaczy jest pobieżna. Internet, nie jest również rzetelnym źródłem wiedzy w tym zakresie, gdyż większość stron nastawionych jest na reklamę tych produktów i promuje kłamliwy opis dopalaczy, jako „produktu kolekcjonerskiego”.

W 2016 roku przeprowadzono badania ankietowe on-line ukierunkowane na określenie cechy użytkowników i motywy zażywania NSP. W analizie wzięto udział 1385 badanych używających „dopalaczy”, z czego ponad 2/3

---

<sup>55</sup> M. Z. Jędrzejko, Zbigniew Stańczak, *Narkotyki i dopalacze w Polsce*, [w:] Narkotyki dopalacze nowe środki psychoaktywne. Co warto wiedzieć? Jak chronić dzieci i młodzież?, T. Białas, M. Z. Jędrzejko, Z. Stańczak red., Warszawa 2019, s. 79-96.

<sup>56</sup> Zob. M. Jabłońska, M. Kidawa, A. Malczewski i in., *Nowe substancje psychoaktywne – nowe ryzyka i wyzwania*, Warszawa 2017, s. 19.

<sup>57</sup> B. Ciupińska, *Dopalacze w świadomości nastolatków*, [w:] Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego, A. Kamiński, M. Dobijański red., Warszawa 2018, s. 91.

stanowili mężczyźni. Dziewięćdziesiąt procent badanych nie ukończyło 26 roku życia, większość to mieszkańcy dużych miast, w trakcie nauki szkolnej, studiów lub na początku kariery zawodowej, pozostający na utrzymaniu rodziców lub mający niskie zarobki. Poddano analizie dwa największe polskie fora internetowe na temat NSP: hyperreal.info i dopalamy.com. – reprezentują one cyberprzestrzeń stworzoną przez użytkowników substancji psychoaktywnych oraz osoby zainteresowane tymi substancjami w celu wymiany doświadczeń dotyczących zażywania substancji. Badacze wyodrębnili dwa typy użytkowników: tak zwanych „psychonautów” dobrze poinformowanych o działaniu NSP oraz mniej świadomych użytkowników „rekreacyjnych”. Okazało się, że do najczęstszych przyczyn zażywania „dopalaczy” należą: chęć tworzenia więzi społecznych, otwierania się na innych, potrzeba zmiany postrzegania rzeczywistości oraz deficyt relaksu. Na uwagę zasługuje fakt, że prawie zawsze substancje używane były w towarzystwie i najchętniej w warunkach domowych<sup>58</sup>.

Z kolei badania przeprowadzone w 2017 roku na terenie województwa łódzkiego, wśród uczniów w wieku 14-16 lat<sup>59</sup>, mające na celu poznanie opinii dorastających na temat dopalaczy, przyniosły następujące rezultaty:

1. Dorastający nie są wyposażeni w wiedzę i umiejętności pozwalające na skuteczną obronę przed fizycznymi, psychicznymi i społecznymi skutkami działania nowych narkotyków.
2. Dorastający wiedzę o dopalaczach powinni zdobywać z wiarygodnych źródeł – od kompetentnych nauczycieli i odpowiedzialnych rodziców, a nie od rówieśników i znajomych, którzy wielokrotnie sami mają już problem z używaniem nowych narkotyków.
3. Adolescenci powinni w ramach działań profilaktycznych być edukowani w zakresie:
  - rzeczywistych przyczyn ryzyka utraty zdrowia, a nawet życia w związku z poszukiwaniem nowych doznań, które oferują handlarze dopalaczami, nawet przy jednorazowym użyciu produktów,
  - psychoaktywnego i uzależniającego charakteru nowych narkotyków,
  - rozpoznawania mechanizmów manipulacyjnych wykorzystywanych przez handlarzy w celu wprowadzenia dopalaczy do obrotu.

Dopalacze wciąż są problemem nie tylko medycznym, ale i społecznym. Tragiczne konsekwencje ich stosowania nie zniechęcają sięgających po nie,

---

<sup>58</sup> B. Lubecka, M. Lubecki, R. Pudło, „Dopalacze” – co wiemy o nowych substancjach psychoaktywnych?, "Psychiatria" 2018 nr 2, s. 101–102.

<sup>59</sup> B. Ciupińska, *Dopalacze w świadomości nastolatków*.

wręcz przeciwnie z roku na rok rośnie liczba użytkowników NSP. Wpływa na to kilka czynników, przede wszystkim powszechność, a więc i łatwość nabycia „dopalaczy”, niska cena oraz pozornie atrakcyjne działanie na organizm, kreujące „modę” na te substancje<sup>60</sup>.

**Lekomania** to poważny nałóg dotyczący uzależnienia od leków, które przyjmowane są przez dłuższy czas w nadmiernej ilości. Jest równie niebezpieczna jak pozostałe uzależnienia – alkoholizm czy narkomania. Adam Zalewski podkreśla, że lekomania bardzo często występuje także jako składowa uzależnienia krzyżowego bądź politoksykomanii, czyli w towarzystwie innych uzależnień chemicznych. Uzależnieniem krzyżowym określa się zdolność jednej substancji – lub jednej klasy związków – do wytłumienia objawów zespołu abstynencyjnego wywołanego odstawieniem innej substancji – lub klasy związków – i podtrzymywania w ten sposób stanu fizycznego uzależnienia, np. benzodiazepiny mogą tłumić głód narkotykowy, za to alkohol może potęgować działanie leków nasennych, kiedy tolerancja na lek jest już na wysokim poziomie. Lekomania może stać się też częścią politoksykomanii, gdy osoba zażywa jednocześnie przynajmniej trzy różne substancje psychoaktywne – nie licząc kofeiny i nikotyny – bez wyraźnej dominacji konkretnej używki, przez okres co najmniej 6 miesięcy<sup>61</sup>.

Badania dotyczące problemu nadużywania leków przez nastolatków prowadzą do dwóch zasadniczych wniosków:

1. Niemedyczne używanie leków jest częstsze u dzieci z rodzin o niższym statusie społecznym oraz na przeciwległym biegunie społeczno-ekonomicznym, wśród dzieci z rodzin bardzo dobrze sytuowanych. W opinii nauczycieli i pedagogów wpływy wychowawcze rodziców w tych rodzinach są mniej znaczące.
2. Ujawniające się w środowisku rodzinnym nastolatka sytuacje problemowe – alkoholizm, agresja, brak pozytywnych wzmocnień dziecka przez rodziców – jest ważną przyczyną sięgania przez dzieci i młodzież po leki. Dorastający także niejednokrotnie powielają zachowania dotkniętych lekomania rodziców – szczególnie matek<sup>62</sup>.

Lekomania jest bardzo wygodną alternatywą dla narkotyków – leki z apteki są zdecydowanie tańsze, szeroko dostępne i nie ma konieczności kon-

---

<sup>60</sup> B. Lubecka, M. Lubecki, R. Pudło, *ibid.*, s. 107.

<sup>61</sup> A. Zalewski, *A pill for every ill, czyli dlaczego staliśmy się pokoleniem lekomanów?*, "Rzeszowskie Studia Socjologiczne", 2017 nr 9, s. 102.

<sup>62</sup> A. Dobrychtop, M. Z. Jędrzejko, S. Kania i in., *op. cit.*, s. 132-133.

taktu z „czarnym rynkiem”. Właściwie nie ma problemu z dotarciem do apteki, zlokalizowane są one nawet w małych miejscowościach. Dorastający z niewielką kwotą może nabyć pożądaną produkt – wydaje się to dużo prostszym rozwiązaniem dla młodych ludzi, czujących strach przed igłami, środowiskiem przestępczym czy innymi pejoratywnymi wizjami narkomanii, mających za to łatwość eksperymentowania ze wszelkimi możliwymi lekami. Ponadto mogą oni sami decydować, jaki rodzaj „haju” chcą osiągnąć, na początku mając nad tym kontrolę – wiedzą jak wywołać u siebie halucynacje, urojenia, brak świadomości, kiedy mogą sobie na to pozwolić, a kiedy mają na głowie szkołę, rodziców lub innego rodzaju obowiązki, to zastosują mieszanekę, która wprawi ich w dobry nastrój, ale na pierwszy rzut oka nie zaburzy funkcjonowania społecznego<sup>63</sup>.

Zamykając rozważania dotyczące problemów w obszarze uzależnień od substancji psychoaktywnych warto przytoczyć trafną refleksję Wojciecha Kostowskiego: „Istotę uzależnienia dowcipnie, ale i bardzo trafnie ujął kiedyś Mark Twain, mówiąc, że rzucenie palenia jest bardzo łatwe: on sam robił to już setki razy. Wynika z tego, że problemem uzależnienia (*dependence, addiction*) bez względu na jego charakter (uzależnienie od morfiny, amfetaminy, tytoniu, a także od gier, wyścigów czy natrętnych zakupów) nie jest to, jak rzucić, tylko jak wytrwać w abstinencji”<sup>64</sup>.

Obniżenie wieku inicjacji alkoholowej, wzrost liczebności osób uzależnionych od substancji szkodliwych, sięganie po nie w sytuacjach zagrożenia lub nieradzenia sobie z trudnościami oraz traktowanie ich jako sposobów zagospodarowania wolnego czasu – zauważa Sonia Wawrzyniak<sup>65</sup> – to tylko niektóre niepokojące aspekty. Dlatego należy podkreślić, że współczesna profilaktyka nabiera szczególnego znaczenia, a działania podejmowane w jej ramach wymagają intensyfikacji.

#### **1.4. Problematyka uzależnień behawioralnych**

W literaturze przedmiotu z zakresu uzależnień, znaczące miejsce zajmuje problematyka uzależnień od czynności. Bernadeta Lelonek-Kuleta<sup>66</sup> podkreśla, że problematyka uzależnień czynnościowych wpisana jest w rzeczywi-

---

<sup>63</sup> A. Zalewski, op. cit., s. 104.

<sup>64</sup> W. Kostowski, *Uzależnienia: podstawowe pojęcia i teorie*, "Psychiatria" 2005, nr 2, s. 61.

<sup>65</sup> S. Wawrzyniak, *Rola współczesnej szkoły w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji szkodliwych*, "Studia Edukacyjne", 2020 nr 59, s. 153.

<sup>66</sup> B. Lelonek-Kuleta, *Uzależnienia behawioralne na tle współczesnej wiedzy o uzależnieniach*, "Studia Społeczne" 2015, nr 12, s. 97-103.

stość, gdyż ludzie coraz częściej przeżywają trudności związane ze swoim zachowaniem, nad którym stracili kontrolę. Szczególnie uzależniające są zachowania, które często, ale w sposób nieregularny są nagradzane, a rozstrzygający charakter ma w takiej sytuacji przypadkowość<sup>67</sup>. Uzależnienia behawioralne definiuje się także, jako nadmierne interakcje człowieka z urządzeniem, które może przybierać formę bierną (oglądanie telewizji) lub aktywną (gry na komputerze)<sup>68</sup>. Brak umiaru w wykonywaniu czynności, nawet tych związanych z codziennością, może doprowadzić do ciężkich zaburzeń, przejawiających się jako obsesja, zachowanie patologiczne. Mowa o uzależnieniach behawioralnych, do których formalnie zaliczany jest hazard<sup>69</sup>, ale faktycznie w tej grupie uzależnień ujmuje się wiele innych zachowań - m.in. pracoholizm, zakupoholizm, uzależnienie od stosowania kart kredytowych, nadmierne uprawianie ćwiczeń, uzależnienie od zdrowego odżywiania się, kompulsywne mycie rąk czy tanoreksję.

Najnowsze badania pokazują<sup>70</sup>, że ryzyko uzależnień behawioralnych młodego pokolenia dotyczy głównie:

- nadużywania technologii cyfrowych,
- oglądania filmów pornograficznych,
- wczesnej aktywności seksualnej,
- bigoreksji,
- zakupoholizmu,
- hazardu,
- tanoreksji.

Ważnym, a zarazem jedynym uwzględnionym w klasyfikacjach zaburzeń zachowania, obszarem uzależnień behawioralnych jest **hazard**, czyli rozmaite zakłady i gry pieniężne, których wynik zależy od przypadku, najpopularniejsze z nich to gry liczbowe, zdraпки, gry karciane, gra na automatach, bingo, ruletka czy gra na giełdzie. W *Klasyfikacji zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, hazard klasyfikowany jest jako zaburzenie zachowania charakteryzujące się powtarzalnymi działaniami, które nie mają widocznej, racjonalnej motywacji, szkodzącymi pacjentowi lub innym osobom. Dochodzi do nich pod wpływem impulsu, nad którym osoba uza-

---

<sup>67</sup> M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Słupsk 2016, s. 88.

<sup>68</sup> M. Griffiths., *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, Gdańsk 2004, s.10.

<sup>69</sup> M. Wielgus *Powstawanie wybranych zaburzeń behawioralnych oraz ich wpływ na postrzeganie siebie i otaczającego świata*, "Rynek – Społeczeństwo – Kultura" 2018, nr 2(28); M. Spitzer, op. cit., s. 89.

<sup>70</sup> A. Dobrychtop, M. Z. Jędrzejko, S. Kania i in., op. cit., s. 86.

leżniona nie ma kontroli. Patologiczny hazard to zaburzenie dotyczące „częstych, powtarzających się epizodów uprawiania hazardu, które dominują w życiu człowieka, prowadzą do naruszenia norm i zobowiązań społecznych, zawodowych, materialnych i rodzinnych”<sup>71</sup>. W opisie klinicznym zaburzenia wymieniony jest intensywny, trudny do opanowania popęd do gry. Osoba uzależniona myśli jedynie o czynnościach hazardowych i towarzyszących im okolicznościach. Mimo ryzyka utraty pracy i rosnącego zadłużenia ucieka się do kłamstw, manipulacji, łamania prawa, aby zdobyć pieniądze lub uniknąć spłacania długów. Narastaniu popędu do hazardu sprzyjają sytuacje stresowe. Wśród konsekwencji społecznych zaburzenia wymienia się: zubożenie, zakłócenie relacji rodzinnych oraz rozbitcie własnego życia.

Patologiczny hazard diagnozowany jest u osób spełniających następujące kryteria:

- A. Dwa lub więcej epizody grania występujące w okresie, co najmniej roku.
- B. Epizody nie przynoszą zysku, lecz są kontynuowane, pomimo odczuwanego złego samopoczucia oraz zakłócenia jednostkowego funkcjonowania w codziennym życiu.
- C. Osoba opisuje intensywny, trudny do opanowania popęd do gier i wskazuje na niezdolność do zaprzestania gry wysiłkiem woli.
- D. Osoba jest pochłonięta myśleniem i wyobrażaniem sobie czynności grania lub towarzyszących jej okoliczności<sup>72</sup>.

Determinanty uzależnienia od patologicznego hazardu Marta Wielgus<sup>73</sup> lokuje w zaburzeniach socjodemograficznych i społecznych, rodzinnych, osobowych oraz duchowych. Wskazane grupy uwarunkowań często współwystępują, ponieważ jeden z czynników może przyczyniać się do uaktywnienia się kolejnego, przyporządkowanego innej grupie. Należy jednak podkreślić, że wiodącym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi uzależnienia od hazardu jest jego szeroka dostępność.

Według Manfreda Spitzera<sup>74</sup> droga do uzależnienia patologicznego hazardzisty nie różni się od losów alkoholika czy narkomana. Podobieństwa odnoszą się zarówno do opisu klinicznego zaburzeń jak i wspólnej genetycznej podatności. Wyniki badań epidemiologicznych potwierdzają, że

---

<sup>71</sup> *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków – Warszawa 2000, s. 178.

<sup>72</sup> *Klasyfikacja Zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków – Warszawa 1998, s. 122.

<sup>73</sup> M. Wielgus, op. cit., s.64-65.

<sup>74</sup> M. Spitzer, op. cit., s. 90-91.

jeżeli u kogoś występuje jedna postać uzależnienia (od substancji lub zachowań), często pojawia się inna (od substancji lub zachowań). Ponadto wyniki badań potwierdzają tezę, o problemach z samokontrolą i skłonności do zachowań impulsywnych w przypadku patologicznego hazardu i działań przestępczych.

W odniesieniu do młodego pokolenia warto przyjrzeć się hazardowi związanemu z **automatami do gier oraz grami wideo i grami komputerowymi**. Automaty do gier są jedną z możliwości spędzania czasu wolnego. Ich atrakcyjność, szczególnie dla dorastających, związana jest z szybką akcją, wręcz poczuciem wpływania na bieg wydarzeń oraz doznaniem wzrokowo - słuchowymi, które mają charakter nagradzający. Jest to hazard dostępny dla młodzieży ze względu na niskie stawki początkowe, które mogą być źródłem wygranej. Gra na automatach nie wymaga dużej wiedzy i towarzyswa. Główny problem wiąże się jednak z tym, że automaty są tak zaprojektowane, by zachęcać do nieprzerwanej gry<sup>75</sup>.

M. Griffiths<sup>76</sup> dokonując szczegółowej analizy tego uzależnienia wśród dzieci i młodzieży, podkreśla, że nie każdy grający na automatach będzie uzależniony. Na motywację do gry mogą wpłynąć między innymi takie czynniki jak: prawdopodobieństwo wygranej, liczba i wartość nagród, wysokość przegranej pieniężnej w danym okresie, łatwe zasady gry, wielkość puli nagród. Ważne są także czynniki ryzyka: płeć męska, wczesna inicjacja, rodzice hazardziści, niska samoocena i problemy szkolne, hazard jako sposób na utrzymanie statusu w grupie rówieśniczej oraz problemy lokowane w środowisku rodzinnym - dysfunkcje lub patologie środowiska rodzinnego, niewłaściwe postawy wychowawcze rodziców.

Podobne problemy dotyczą gier wideo i gier komputerowych. Są one z jednej strony przyjemnością, a z drugiej wyzwaniem dla gracza, który wraz z czasem spędzonym przy grze, staje się coraz lepszy – to konsekwencja oprogramowania, które rejestruje poczynania gracza i dostosowuje poziom trudności w kolejnych próbach. Od gracza wymagana jest całkowita koncentracja oraz doskonalenie umiejętności, w celu osiągnięcia sukcesu. Jednak, jak zaznacza M. Spitzer nie ma to nic wspólnego z korzyściami – dla rozwoju fizycznego i psychicznego – płynącymi z doskonalenia gry w piłkę nożną czy na fortepianie. „W grach komputerowych uczymy się

---

<sup>75</sup> M. Griffiths, op. cit., s.16; M. Spitzer, ibid., s. 93.

<sup>76</sup> M. Griffiths, ibid., s.18-27.



zabijać obce istoty, rozjeżdżać ludzi samochodami albo na wojnie walczyć z wrogiem”<sup>77</sup>.

Z kolei gry wideo, przyczyniają się do pogorszenia wyników w nauce, są szkodliwe dla rozwoju kompetencji społecznych oraz konstruktywnego funkcjonowania w życiu społecznym. Liczne badania<sup>78</sup> pokazują, że granie na Playstation zakłóca naukę czytania i zdobywanie kompetencji pisania oraz osłabia więzi z rodzicami, rówieśnikami i przyjaciółmi. Nie sposób przy tym nie zwrócić uwagi na fakt, że ten rodzaj aktywności może przyczynić się do powstania zachowań agresywnych, gdyż elementy agresji pojawiające się w grze – zgodnie z teorią społecznego uczenia się – mogą stymulować zachowanie młodego gracza, pokazując agresję jako dostępny sposób zachowania się wobec osób i przedmiotów.

Nałogowe granie ma także niebezpieczny wpływ na zdrowie, literatura medyczna, jak podaje M. Griffiths<sup>79</sup>, opisuje szereg dolegliwości wywołanych tym uzależnieniem: ryzyko wystąpienia drgawek epileptycznych, halucynacje wzrokowe, bezwiedne moczenie, bóle nadgarstków i łokci, zapalenie ścięgna, neuropatię obwodową, otyłość dziecięcą a także niebezpieczne zmiany szybkości pracy serca i ciśnienia krwi, a nawet ryzyko wystąpienia ostrej białaczki limfoblastycznej.

Problematyka **cyberuzależnień** wśród młodego pokolenia jest podejmowana przez wielu autorów<sup>80</sup>. Mariusz Jędrzejko i Agnieszka Taper podkreślają, że prowadzone badania naukowe przynoszą ważne spostrzeżenie – jeśli obserwujemy występowanie cyberzaburzeń, to wywołują one istotne zmiany wpływające zarówno na społeczne funkcjonowanie ucznia jak i jego edukację. Pomimo, że w opiniach większości autorów bilans cyfryzacji świata jest bardzo pozytywny, to jednak wskazują oni także na „uboczne skutki tego zjawiska”, wśród których wymienia się m.in. uzależnienia – zaburzenia o przebiegu podobnym do tego, jakie jest wynikiem np. używa-

---

<sup>77</sup> M. Spitzer, op. cit., s. 97.

<sup>78</sup> M. Spitzer, *Dopamina i sernik. Badania mózgu á la carte*, Warszawa 2018, s. 68-73.

<sup>79</sup> M. Griffiths, op. cit., s.47-49.

<sup>80</sup> Zob. J. Bednarek, A. Andrzejewska, *Wybrane aspekty nowych zagrożeń mediów cyfrowych*, [w:] *Oddziaływania resocjalizacyjne społecznych zagrożeń*, S. Cudak, A. Mańka red., Warszawa 2020, s. 29-42, S. Bębas, *Patologie społeczne w sieci*, Toruń 2013; B. Ciupińska, *Zagrożenie cyberprzemocą w percepcji dorastających*, "Pedagogika Rodziny" 2018, nr 8, s. 112-121; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying*, Kraków 2012; D. Sarzała, *Fonoholizm wśród nastolatków jako nowa forma uzależnienia behawioralnego - aspekty diagnostyczne i profilaktyczne*, "Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne" 2018, nr 1, s. 51-63.

nia narkotyków, a także rozwój cyberprzestępczości w wielu jej postaciach (m.in. pedofilia internetowa, hackerstwo, oszustwa, cyberbuling, pornografia internetowa)<sup>81</sup>.

U dzieci i młodzieży z syndromem uzależnienia od nowych technologii cyfrowych ujawniają się cztery podstawowe zaburzenia:

1. Obniżenie wyników w nauce i wyższa absencja szkolna. Ogólne zmniejszenie zainteresowania szkołą.
2. Mniejsze zainteresowanie sportem, rekreacją i przebywaniem poza domem. Rzadsze realne kontakty z rówieśnikami.
3. Zamykanie się w pokoju, agresywne zachowania w przypadku prób ograniczania przebywania w sieci. Okłamywanie, co do celu przebywania w sieci.
4. Częste przebywanie przed multimediami w godzinach wieczornych i nocnych<sup>82</sup>.

Maciej Tanaś i Sylwia Galanciak wyodrębniają trzy obszary zagrożeń związanych z intensywnym rozwojem cyberprzestrzeni:

1. Zagrożenia osobowe obejmujące: rozwój fizyczny, rozwój intelektualny, rozwój emocjonalny, rozwój moralny oraz rozwój kompetencji społecznych.
2. Zagrożenia społeczne obejmujące: analfabetyzm cyfrowy i wykluczenie społeczne, zachowania ryzykowne, możliwość drastycznego wzrostu bezrobocia, niekontrolowany handel danymi osobowymi oraz nieetyczne wykorzystanie danych, przestępczość kryminalną i cywilną oraz terroryzm.
3. Zagrożenia kulturowe obejmujące: szerzenie błędnych konstrukcji i homogenizacja języka, bezkrytyczne przenoszenie wzorców kulturowych, wchłanianie mniejszości kulturowych przez hegemonia, manipulacja kulturowa, zwielokrotnienie siły konfliktów kulturowych, zagrożenie tożsamości kulturowej<sup>83</sup>.

Powyższa analiza skłania do refleksji, że edukację w zakresie cyberbezpieczeństwa należy podejmować już na początku edukacji dziecka. Środo-

---

<sup>81</sup> M. Jędrzejko, A. Taper, *Uzależnienia behawioralne. Człowiek i technologie cyfrowe*, [w:] Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka red., Warszawa - Łódź 2014, s. 18-19.

<sup>82</sup> Ibid., s. 19.

<sup>83</sup> M. Tanaś, S. Galanciak, *Dzieci w sieci zagrożeni – ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji*, [w:] Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Ryczyńska red., Warszawa 2019, s. 49.

wisko szkolne zdaje się być najlepszym miejscem do realizacji zadań profilaktycznych z tego obszaru, bo oprócz uczniów może być ona także prowadzona wśród ich rodziców. Warto uświadamiać wszystkim dorosłym – bo to oni odpowiadają za zdrowie i bezpieczeństwo młodego pokolenia – okoliczności, które mogą generować przyszłe problemy dorastających z cyberuzależnieniem:

- Na szybkość uzależnienia i jego siłę istotny wpływ ma wiek eksperymentowania z czynnością – szybciej uzależniają się osoby najmłodsze, dzieci i młodzież.
- Nadużywanie cybertechnologii może mieć istotny wpływ na zachowania kompulsywne i agresywne wobec osób najbliższych.
- Przedstawiciele populacji męskiej szybciej niż żeńskiej podejmują zachowania ryzykowne mogące prowadzić do uzależnienia.
- Mechanizmy uzależnień działają silniej w okresie adolescencji<sup>84</sup>.

Postęp cywilizacyjny w obszarze rozwoju nowoczesnych technologii komunikacyjnych generuje szereg sytuacji sprzyjających **fonoholizmowi** – zaburzeniu behawioralnemu przejawiającemu się jako nałogowe używanie telefonu komórkowego. Jak podkreśla Aleksandra Karaś<sup>85</sup> dla dorastających posiadanie telefonu komórkowego, jest ważnym atrybutem zapewniającym aprobatę rówieśników oraz umożliwiającym osiągnięcie odpowiedniej pozycji w grupie. W literaturze przedmiotu<sup>86</sup> fonoholizm, najogólniej rzecz ujmując – określa się jako nadmierną, nieopanowaną potrzebą posiadania telefonu komórkowego, dzwonienia do przyjaciół i znajomych – często w sprawach mało istotnych – wysyłania wiadomości SMS – oraz odbierania rozmów telefonicznych niezależnie od sytuacji. Uzależnienie od telefonu komórkowego sprawia, że człowiek odczuwa psychiczną presję nieustannego dostępu do telefonu komórkowego. W sytuacji niemożliwości zaspokojenia tej potrzeby jednostka doświadcza napadów strachu, przygnębienia, a nawet hysterii. Dorastający, którzy są dotknięci tym uzależnieniem dążą do utrzymania stałego kontaktu z innymi za pośrednictwem telefonu, nie zwa-

---

<sup>84</sup> M. Jędrzejko, A. Taper, *Uzależnienia behawioralne*, s. 16.

<sup>85</sup> A. Karaś, *Fonoholizm – choroba współczesnej młodzieży. Doniesienie z badań*, [w:] Medyczne i behawioralne uwarunkowania stanu zdrowia, W. Truszkowski red., Olsztyn 2019, s. 45.

<sup>86</sup> Zob. A. Belcer, A. Wojnarowska, *Fonoholizm – nowe uzależnienie młodzieży*, [w:] Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka red., Warszawa – Łódź 2014, s. 39-48; K. Kubińska, *Fonoholizm gimnazjalistów? „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”* 2010, nr 10, s. 45-49.

żając na porę i okoliczności odbierają także otrzymywane wiadomości i połączenia.

Wśród zagrożeń związanych z tym uzależnieniem behawioralnym wymienia się najczęściej następujące grupy problemów:

- izolację, osłabienie więzi z rodziną i znajomymi, co może prowadzić do depresji;
- trudności w nawiązywaniu bezpośrednich kontaktów interpersonalnych;
- zaburzenia somatyczne;
- lęki, utratę kontroli i pewności siebie;
- niewłaściwe odżywianie się;
- zaburzenia ze strony układu nerwowego poprzez promieniowanie elektromagnetyczne, a to z kolei ma niekorzystny wpływ na przepływ krwi w mózgu;
- małą aktywność poznawczą, bierność oraz spadek sprawności myślenia abstrakcyjnego, które wpływają na składnię i wypowiedanie się;
- trudności z koncentracją i uwagą;
- utrata kontroli;
- zanik zainteresowań i pasji<sup>87</sup>.

Warto podkreślić, że fonoholizm jest uzależnieniem, które często dotyka dzieci i młodzież za sprawą dorosłych. Rodzice nieświadomie wprowadzają swoje dzieci w świat technologii cyfrowych i kupują im najnowsze modele telefonów komórkowych. Wspierają także nadużywających urządzenia mobilne nastolatków, wobec których nauczyciele podejmują kroki ograniczające dostęp do urządzeń w środowisku szkolnym. Są to nieodpowiedzialne zachowania wynikające z braku rzetelnej wiedzy rodziców na temat zagrożenia jakim jest fonoholizm.

**Zakupoholizm** to kompulsywne kupowanie – określane także jako kupowanie nadmierne, zakupomania czy kupowanie dysfunkcyjne – jako zjawisko patologiczne jest do dziś słabo poznane. Zainteresowanie problematyką pojawiło się w latach 90-siątych XX wieku. Również pojawia się szeregi trudności w ocenie czynników mogących w istotny sposób przyczynić się do powstania zaburzenia.

Aktualnie nie ma oficjalnie uznanych kryteriów tego zaburzenia. Łukasz Zadka i Marcin Olajossy<sup>88</sup> podają, że kompulsywne kupowanie jako uzależ-

---

<sup>87</sup> A. Karaś, *Fonoholizm – choroba współczesnej młodzieży*, s. 47.

<sup>88</sup> Ł. Zadka, M. Olajossy, *Kompulsywne kupowanie w zarysie*, "Psychiatria Polska" 2016, nr 50, s. 154.

nienie behawioralne odnosi się do zaabsorbowania kupowaniem, robienia zakupów przekraczających budżet osoby uzależnionej, a także nabywaniem przez nią przedmiotów zbędnych. Istotną cechą jest wydłużenie czasu potrzebnego na poczynienie zakupów, co przekłada się niekorzystnie na funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób uzależnionych.

Przeprowadzona przez M. Wielgus<sup>89</sup> analiza wyników badań dostępnych w literaturze przedmiotu, pozwoliła skonstruować listę determinantów kompulsywnego kupowania. Wyodrębniła trzy grupy czynników decydujących o podatności na zakupoholizm:

- Czynniki indywidualne obejmujące czynniki neurologiczne (depresja, stany lękowe), zaburzenia łaknienia, uzależnienia od alkoholu czy nikotyny oraz doświadczenia dokonywania niepotrzebnych zakupów w środowisku rodzinnym, niska samoocena.
- Czynniki społeczne związane z modelem socjalizacji i materializmem. W tej grupie istotna jest także rola telewizji, grupa odniesienia i postawa wobec pieniądza. Warto zaznaczyć modelowanie zachowań zakupowych wśród dziewczynek, które od najmłodszych lat bawią się w sklep i są przyzwyczajane do kupowania. Żyjemy w czasach, których dewizą jest „mieć dużo i dobrze”, stąd wzorzec osoby szczęśliwej posiadającej otoczkę tej, która ma jak najwięcej różnorodnych dóbr. Nie sposób pominąć modelującą funkcję masmediów napędzających rynek poprzez podkreślenie wartości nabywanych produktów. Ponadto centra handlowe pełnią aktualnie rolę miejsc spotkań i spędzania czasu wolnego, gdyż ludzie czują się w nich bezpiecznie oraz komfortowo.
- Czynniki związane z sytuacją zakupów. Wszechobecna reklama wyzwała emocje i daje zakupoholikom impuls do nabywania konkretnych przedmiotów
- Czynniki demograficzne – wiek oraz płeć. Okazuje się, że kobiety istotnie częściej niż mężczyźni podczas zakupów starają się radzić sobie z sytuacjami stresowymi i trudnymi emocjonalnie. Także młode osoby dużo częściej są skłonne do kompulsywnego kupowania, dla nich sklepy i galerie handlowe stają się środowiskiem naturalnym.

Coraz częściej ujawniającym się w życiu dorastających problemem jest **bigoreksja**, określana również dysmorfia mięśniową jest zaburzeniem psychicznym polegającym na niewłaściwym postrzeganiu swojego ciała. Dotyczy głównie mężczyzn, którzy są przeświadczeni, że jest ono niewystarczająco

---

<sup>89</sup> M. Wielgus, *Powstawanie wybranych zaburzeń*, s. 66.

jąco umięśnione przez co podejmują obsesyjne, mordercze treningi na siłowni oraz przestrzegają rygorystycznej diety.

Wojciech Wilczek, Emilia Kolarzyk i Jacek Kwiatkowski podkreślają, że: „Zaburzone postrzeganie własnego ciała oraz obsesyjne dążenie do ulepszenia swojego wyglądu było tradycyjnie uważane za domenę kobiet. Obecnie coraz częściej mężczyźni, zafascynowani kultem ciała, wiele uwagi poświęcają swojej sylwetce, rozwijając przy tym różne formy antyzdrowotnych zachowań osobniczych, mających doprowadzić do wzrostu formy fizycznej i wytrzymałości oraz rozbudowy masy mięśniowej”<sup>90</sup>.

Bigorektyk ma zniekształcony sposób myślenia, który przejmuje kontrolę nad życiem zawodowym i społecznym. Podporządkowuje harmonogram dnia pod rozkład treningów, nie rezygnuje z nich nawet wtedy, gdy pogarsza się jego stan zdrowia. Jest obsesyjnie zaabsorbowany codziennym mierzeniem obwodu wszystkich partii mięśni, unika miejsc wymagających odsłonięcia ciała (uważa, że muskulatura jest niezadowolająca, aby pokazać ją publicznie).

Wśród współczesnych nastolatków pojawia się tendencja do **przyspieszonej aktywności seksualnej**, która może dokonywać się zarówno w sferze realnej jak i w sferze poznawczej obejmującej fascynację pornografią. Oglądanie filmów pornograficznych oraz wczesna aktywność seksualna są zaliczane do znaczących zachowań stwarzających ryzyko uzależnień behawioralnych<sup>91</sup>.

Przedwczesna aktywność seksualna adolescentów jest podyktowana podobnymi motywami – chęcią zyskania uznania wśród rówolatków, uległością wobec nacisków partnera seksualnego lub ze strony rówieśników, dążeniem do podniesienia poczucia własnej wartości czy chęcią przeżycia czegoś ekscytującego. Warto podkreślić, że młodzież często decyduje się na podjęcie współżycia seksualnego znajdując się pod wpływem substancji wywołujących odmienne stany świadomości – alkohol, narkotyki, leki.

### **1.5. Problematyka agresji i przemocy w życiu nastolatków**

Narastająca agresja jest obecnie jedną z ważniejszych kwestii społecznych. Relacjom międzyludzkim towarzyszą często zachowania złośliwe,

---

<sup>90</sup> W. Wilczek., E. Kolarzyk, J. Kwiatkowski, *Dysmorfia mięśniowa (bigoreksja) – czy rzeczywistość stanowi realne zagrożenie dla młodych mężczyzn?*, "Hygeia Public Health", 2013, nr 48, s. 537.

<sup>91</sup> A. Dobrychłop, M. Z. Jędrzejko, S. Kania i in., *Zachowania ryzykowne nastolatków*, s. 86.

świadomie zmierzające do skrzywdzenia kogoś lub zniszczenia czegoś. Z zachowaniami agresywnymi i różnymi ich motywami spotykamy się w codziennym życiu. Jest to złożony problem, który istotnie wpływa na jakość stosunków interpersonalnych. Poważnym wyzwaniem, nie tylko dla nauczycieli i wychowawców, ale także dla rodziców i całego społeczeństwa jest wciąż narastający problem agresywności wśród młodego pokolenia.

Terminem **agresja** posługujemy się najczęściej w celu określenia pewnej kategorii zachowań jednostki, ukierunkowanych na zadawanie bólu, krzywdy i cierpienia drugiemu człowiekowi<sup>92</sup>. W taki sam sposób pojęcie agresji ujmowane jest przez współczesne nauki społeczne, które przyjmują, że w agresji zawsze znajdziemy wyraźną tendencję wyrządzenia szkody lub krzywdy podmiotowi działania<sup>93</sup>. Również w potocznym rozumieniu zachowania agresywne utożsamiane są z działaniami szkodliwymi.

Rozwój agresywności jest procesem długotrwałym i przebiega stopniowo wraz z ogólnym rozwojem psychospołecznym jednostki. Formy zachowań agresywnych przynależące do repertuaru dzieci i młodzieży podlegają modyfikacjom w zależności od wieku sprawców i ich doświadczeń społecznych. Sposoby wyrażania agresji uwarunkowane są zatem reakcjami otoczenia społecznego, szczególnie zachowaniami rodziców oraz stopniem ich wrażliwości. Przy właściwych postawach dorosłych, w wyniku procesu wychowania i socjalizacji, powinny uaktywniać się umiejętności hamowania niewłaściwych reakcji oraz kontroli własnego zachowania przez dorastających.

Repertuar zachowań dzieci i młodzieży, typowych dla wyrażania agresji jest powszechnie znany – bójki z rówieśnikami lub rodzeństwem, używanie wulgaryzmów, kłótnie, aroganckie zachowanie, fizyczne lub werbalne dokuczanie innym. Warto podkreślić, że wśród nastolatków wykazujących postawy antyspołeczne i zaburzenia zachowania znaczny odsetek stanowią

---

<sup>92</sup> I. Lewicka, Elżbieta Wulbach, *Przemoc i agresja w środowisku szkolnym*, [w:] Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka red., Warszawa – Łódź 2014, s. 128.

<sup>93</sup> Por. J. Abramczyk, *Zjawisko agresji w szkole – wychowawcze wyzwanie na progu XXI wieku*, [w:] Agresja w szkole, spojrzenie wieloaspektowe, A. Rejzner red., Warszawa 2004, s. 175-185; M. Jędrzejko, M. Gwoździwicz, *Biologiczne uwarunkowania zachowań agresywnych – wybrane problemy*, [w:] Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka red., Warszawa – Łódź 2014, s. 215-233; L. Kirwil, *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] Agresja w szkole, spojrzenie wieloaspektowe, A. Rejzner red., Warszawa 2004, s. 7-24; K. Ostrowska, J. Surzykiwicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997-2003*, Warszawa 2005.

ofiary nadużyć i zaniedbań. Istnieje korelacja między dysfunkcjami ujawniającymi się w okresie adolescencji a brakiem ciepła i akceptacji rodzicielskiej w dzieciństwie. Dzieci zaniedbywane są niewrażliwe na otoczenie społeczne, natomiast dzieci krzywdzone są nadpobudliwe, agresywne, podatne na prowokację. Przemoc stanowi dla nich formę kontrolowania otoczenia. Jeżeli raz dojdzie do jej użycia niełatwo ją powstrzymać. Dzieci krzywdzone wykazują ponadto niski poziom empatii, często nie rozumieją innych ludzi, są mściwe w stosunku do swoich rówieśników. Ważnym aspektem ujawniania się zachowań agresywnych wśród nastolatków jest pragnienie czynów nadzwyczajnych, wyczynów – szczególnie intensywne w okresie dorastania. Niestety brak atrakcyjnych propozycji spędzania wolnego czasu na przykład brak swobodnego dostępu do boisk, czy siłowni powodują, iż łatwo dochodzi do chuligańskich ekscesów. Młodzi ludzie nie mając możliwości konstruktywnego sprawdzenia swojej siły czy sprawności – na przykład uprawiając sport - popisują się brawurą, dokonują czynów godzących w porządek społeczny – wandalizm, pobicia, kradzieże<sup>94</sup>. Wśród warunkowań decydujących o wzroście agresji wśród nastolatków, wymienia się aktualnie:

- spożywanie znacznych ilości produktów zawierających duże dawki substancji konserwujących, barwników i innej chemii,
- odwzorowanie zachowań agresywnych dostrzeganych w mediach i życiu społecznym,
- powielanie wzorów agresji z agresywnych gier komputerowych i sieciowych,
- przemęczenie organizmu młodych ludzi jako wynik krótszego snu,
- zwiększenie agresji w tzw. rodzinach problemowych<sup>95</sup>.

Kolejną ważną kwestią, którą warto przywołać jest **autoagresja**. Zachowania autoagresywne nastolatków stanowiły przedmiot analizy przeprowadzonej przez Agnieszkę Roszkowską Charakterystyczne dla młodzieży są zachowania autoagresywne o charakterze autodestrukcji pośredniej, do których należą:

- uzależnienia od środków psychoaktywnych,
- ryzykowny tryb życia,

---

<sup>94</sup> B. Ciupińska, *Protecting the young generation from aggression – a challenge in modern education*, [w:] Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje, R. Kucha, H. Cudak red., Łódź 2017, s. 149-150.

<sup>95</sup> M. Jędrzejko, M. Gwoździewicz, op. cit., s. 224.



- świadome zaniedbania – w tym zaniedbania zdrowotne, np. świadome ignorowanie zaleceń lekarskich,
- nieprzestrzeganie zasad bezpieczeństwa,
- zaniechania,
- intencjonalna bezradność,
- intencjonalne cierpienie,
- intencjonalne niepowodzenia i porażki,
- ogólnie intencjonalne zachowania, które zwiększają możliwość odniesienia porażki, a zmniejszają prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu,
- zachowania ryzykowne, które wiążą się z błędnymi ocenami wielkości zagrożenia i możliwości ich wystąpienia,
- uleganie pokusom,
- zachowania impulsywne<sup>96</sup>.

Dorastający – zaznacza Aneta Baranowska – podejmując zachowania autodestruktywne bezpośrednio, często nie zdają sobie sprawy, że wyrządzają sobie krzywdę. Kierują się głównie chęcią zapomnienia o życiowych trudnościach. Okazuje się jednak, że jest to ukojenie doraźne. Tymczasem okaleczenie własnego ciała ma przykre konsekwencje, jedne przejawiają się w wymiarze fizycznym – rany, blizny, zakażenia, zakrzepowe zapalenie żył, inne dotyczą także sfery psychicznej – myśli samobójcze, brak kontroli nad własnym życiem, nieumiejętność radzenia sobie z problemami w inny, konstruktywny sposób. Autodestrukcyjność wpływa również na funkcjonowanie społeczne i zawodowe raniących się osób<sup>97</sup>.

Zachowania agresywne są wszechobecne, są nieodłącznym towarzyszem współczesnego człowieka, a szczególnie mocno wpisują się w funkcjonowanie dorastających. Grażyna Poraj podkreśla, że: „za agresje uznaje się zarówno działania, jak i myśli i agresywne życzenia”<sup>98</sup>. Znaczącym miejscem manifestowania zachowań agresywnych jest Internet. Szeroka dostępność do nowych technologii, z jednej strony przynosi wiele korzyści, z dru-

---

<sup>96</sup> A. Roszkowska, *Agresja i autoagresja oraz obraz siebie a relacje rodzinne wśród dorastającej młodzieży – analiza porównawcza*, "Zeszyty Naukowe Organizacja i Zarządzanie" 2018, z. 123, s. 473.

<sup>97</sup> A. Baranowska, *Zachowania autodestrukcyjne wśród młodzieży*, "Pedagogika Społeczna" 2015, nr 4 s. 102.

<sup>98</sup> G. Poraj, *Biologiczne, psychologiczne i społeczne podłoże a kontrola i profilaktyka zachowań agresywnych*, [w:] *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, D. Borecka-Biernat red., Karków 2011, s. 169.

giej strony może stać się jednak przyczyną problemów. Niekontrolowane i nieumiarkowane korzystanie z Internetu oraz innych nowoczesnych technologii informatycznych i komunikacyjnych niesie poważne konsekwencje. Cyberprzestrzeń coraz częściej wykorzystywana jest w celu krzywdzenia innych, przynosząc długofalowe, zgubne skutki – przede wszystkim dla ofiary – ale niejednokrotnie także sprawcy. Jak podkreśla Katarzyna Potaczała-Perz agresja i przemoc są wszechobecne w sieci, wywierają niekorzystny wpływ na psychikę młodych ludzi poprzez dostarczenie doświadczeń przerastających ich zdolności adaptacyjne i poznawcze oraz poprzez dostarczanie wzorców patologicznych zachowań – tym samym niosą ryzyko zagrożenia niedostosowaniem społecznym<sup>99</sup>. Warto podkreślić, że agresja elektroniczna – we wszystkich jej wymiarach – stała się obecnie zjawiskiem nie tylko modnym, ale także bardzo niebezpiecznym, szczególnie ma konsekwencje dotyczące adresatów złośliwości pojawiających się w cyberprzestrzeni. Zdarzają się również, że agresja elektroniczna rozgrywająca się między dwójką uczniów przekłada się na relacje społeczne w całej klasie<sup>100</sup>. Dzieje się tak, mimo, że wieloraka aktywność nastolatków w Internecie odbywa się głównie poza szkołą, to jednak kluczowe znaczenie dla kształtowania odpowiednich zachowań związanych z tą aktywnością przypada edukacji szkolnej. Do najważniejszych odmian krzywdzenia innych w cyberprzestrzeni zalicza się:

- wojnę na obelgi (ang. flaming) – zwykle publiczną i agresywną nasyconą wulgaryzmami wymianę zdań między uczestnikami na przykład grup dyskusyjnych;
- prześladowanie, szykanowanie (ang. harrasment) – regularne przesyłanie agresywnych i/lub ośmieszających wiadomości do ofiary;
- oczernianie (ang. slandering) – wysyłanie przez sprawcę informacji mających na celu zniszczenie reputacji ofiary i jej dobrych relacji z innymi;
- kradzież tożsamości, podszywanie się pod kogoś (ang. impersonation);
- wysyłanie przez sprawcę z konta ofiary obraźliwych komentarzy i/lub informacji – najczęściej o osobach publicznych;

---

<sup>99</sup> K. Potaczała-Perz, *Wychowawczy aspekt szkoły i nauczyciela w zapobieganiu problemom niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, E. Kochanowska, J. Skibska red., Bielsko-Biała 2013, s. 228.

<sup>100</sup> B. Ciupińska, *Zagrożenie cyberprzemocą*, s. 113.

- upublicznianie tajemnic (ang. outing) – udostępnianie przez sprawcę osobom trzecim prywatnych materiałów ofiary, często takiemu zachowaniu towarzyszy szantaż;
- prowokowanie i/lub atakowanie osoby oraz dokumentowanie jej reakcji za pomocą filmu lub zdjęć (ang. happy slapping);
- poniżanie (ang. denigration) – upublicznianie poniżających, nieprawdziwych, informacji i/lub materiałów dotyczących ofiary;
- śledzenie (ang. cyberstalking) – polegające na inwigilacji ofiary drogą elektroniczną i nękanii jej niechcianymi komunikatami, szykanami, groźbami o charakterze prześladowczym<sup>101</sup>.

Okazuje się, że cyfrowa agresja jest złożonym zjawiskiem o nieograniczonym zasięgu. W szczególności dotyczy nastolatków, gdyż często jest pochodną toczonych w realnym środowisku sporów rówieśniczych, konfliktów czy uprawianego mobbingu, przeniesionych w cyberprzestrzeń. Dlaczego Internet jest przestrzenią, przyczyniającą się do rozprzestrzeniania krzywdzenia innych? Philip Zimbardo uważa, że: „warunki, w których, czujemy się anonimowo, mając wrażenie, że nikt nas nie zna i nikomu nie zależy na określonych dobrach, sprzyjają antyspołecznym zachowaniom, w poszukiwaniu własnych korzyści”<sup>102</sup>.

Z pojęciem agresji powiązane jest pojęcie przemocy, terminy te są bliskoznaczne i trudno rozróżnialne w praktyce społecznej. Jan Kania podkreśla, że jednak różnią się istotnie ważnym elementem – w zachowaniach agresywnych jest równowaga w siły psychicznej lub fizycznej pomiędzy osobami, mają one zbliżone możliwości, zarówno jeżeli chodzi o atakowanie, jak i zdolności do skutecznej obrony. Natomiast **przemoc** związana jest z nierównowagą sił, gdyż osoba posiadająca przewagę fizyczną lub psychiczną używa jej przeciw osobie słabszej<sup>103</sup>. Nieco inne podejście reprezentują Irena Lewicka i Elżbieta Wulbach<sup>104</sup> przywołując podejście charakterystyczne dla literatury psychologicznej, w której często oddziela się pojęcia aktu przemocy od aktu agresji. W tym ujęciu uznaje się, że celem zachowania agresywnego jest zaszkodzenie ofierze, natomiast celem przemocy jest wywarcie pewnego rodzaju wpływu. Obecnie przyjmuje się, iż

---

<sup>101</sup> J. Kania, *Dzieci i młodzież szkolna wobec agresji i przemocy słownej w internecie*, „Zarządzanie Mediami”, 2020, Tom 8 (1), s. 4.

<sup>102</sup> P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Warszawa 2008, s. 48.

<sup>103</sup> J. Kania, *ibid.*, s. 3.

<sup>104</sup> I. Lewicka, E. Wulbach, *Przemoc i agresja*, s. 129.

przemoc to takie zachowanie jednostki lub grupy, w wyniku, którego inne osoby ponoszą uszczerbek na ciele lub uraz psychiczny. Irena Pospiszyl<sup>105</sup> – podobnie jak wielu innych badaczy – jest zdania, że nie ma potrzeby szukać szczególnych klinicznych uzasadnień dla motywów stosowania przemocy - chociaż one na pewno się ujawniają – a wystarczy powiedzieć, że w większości powtarzających się przypadków zachowanie takie po prostu się opłaca. Przemoc jest atrakcyjna ze względu na skuteczność w osiągnięciu zamierzonych celów przez sprawcę. Daje natychmiastowe rezultaty, poczucie mocy oraz możliwość natychmiastowego wyegzekwowania – od próby zdyscyplinowania po wymuszenie – odpowiednich zachowań ofiary przemocy.

Zatem za przemoc uznawany jest każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki, będący zachowaniem zaplanowanym i celowym. Oczywiście, przemoc to zachowanie agresywne i jednocześnie destruktywne w stosunku do innej osoby lub grupy osób.

Problematyka przemocy jest zjawiskiem wieloaspektowym i złożonym. Dorota Sikora i Joanna Wrótniak<sup>106</sup> przywołują jeden z ważniejszych – szczególnie dla środowiska szkolnego – jej aspektów, mobbing. Zjawisko najogólniej rzecz ujmując odnosi się do długotrwałego wykluczenia jednostki z ogółu. Dan Olweus definiuje go, jako sytuacje, w których „ofiara przez dłuższy czas jest wielokrotnie narażona na negatywne działanie ze strony innej osoby lub grupy osób”<sup>107</sup>. Mobbing jest jedną z „odsłon” zachowań przemocowych – charakterystyczna jest dla niego nierównowaga sił między osobą atakującą a ofiarą. Prześladowania i szykany są najczęściej występującą formą w środowisku szkolnym. D. Olweus<sup>108</sup> przeprowadził szczegółową analizę zjawiska i wyłonił – na podstawie wyników badań – charakterystyczne cechy uczniów podatnych na mobbing oraz jego sprawców. Ofiary szykan ze strony rówieśników, to najczęściej uczniowie niepewni, ostrożni, nieśmiali i małomówni. W sytuacji nękania przez równolatków, najczęściej reagują płaczem, wycofują się lub uciekają. Ze względu na niską samoocenę błędnie interpretują zaistniałą sytuację trudną i oceniają siebie, jako osobę mniej wartościową i głupszą od innych. Takie postawy określane są jako pasywne. Jednak dzieci i młodzież, wprawdzie rzadko, ale mogą przejawiać wobec sprawców mobbingu postawę prowokującą. Do tej

---

<sup>105</sup> I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 56.

<sup>106</sup> D. Sikora, J. Wrótniak, *Nauczyciel wobec problemu mobbingu wśród uczniów. Komunikat z badań*, "Opieka Wychowanie Terapia" 2008, nr 3-4, s. 5.

<sup>107</sup> D. Olweus, *Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998, s. 16.

<sup>108</sup> Ibidem, s. 39-42.

grupy należą uczniowie niespokojni, nadreaktywni, mający trudności z koncentracją, generujący w swoim otoczeniu atmosferę napięcia i irytacji.

Z kolei sprawcy prześladowań przejawiają agresję w stosunku do innych osób i są zafascynowani zarówno przemocą jak i jej narzędziami. Nękańcy kolegów mają zazwyczaj zawyżoną samoocenę i przewagę fizyczną nad ofiarami. Sprawcy mobbingu mają silną potrzebę dominacji i zazwyczaj działają impulsywnie, charakteryzują się niższym niż przeciętny poziomem strachu i niepewności. Podobnie jak w przypadku ofiar – sprawcy nękania nie zawsze są aktywni, zdarza się, że przyjmują postawę pasywną, nie przejmują inicjatywy pozostając w roli współsprawcy.

Ważne jest rozgraniczenie zachowań przemocowych – zawierających w sobie zazwyczaj agresję – od zachowań agresywnych, które niejednokrotnie są gwałtowne i nieprzemyślane. Jednak w praktyce często używa się terminu zachowania agresywno-przemocowe, odnosząc się do całego spektrum przejawów zachowań wymierzonych przez sprawcę w kogoś, komu chce on dokuczyć lub skłonić do określonego zachowania.

Zjawiska agresji i przemocy są zaraźliwe. Wzory zachowania agresywnego rozprzestrzeniają się w społeczeństwie, niebagatelny wpływ na to mają: deprywacyjny wpływ szkoły, przemoc w mediach, nieposzanowanie porządku, arogancja władzy, komercjalizacja kultury i edukacji<sup>109</sup>. Zachowania agresywno-przemocowe wpisują się w przejawy świadczące o znaczących problemach w funkcjonowaniu społecznym. Z kolei Anetta Jaworska przyczyn zaburzeń w zachowaniu młodzieży szkolnej dopatruje się w niewspółmierności wymagań stawianych uczniom przez system szkolny, w stosunku do ich indywidualnych możliwości. Problem braku sukcesów w nauce jest dla części uczniów zaczątkiem zachowań dewiacyjnych. Wiąże się to z brakiem możliwości niektórych uczniów podołania wymaganiom stawianym przez nauczycieli oraz z brakiem zrozumienia dla konieczności nabywania wiedzy, która zdaniem wielu dorastających nie znajduje zastosowania w praktyce<sup>110</sup>.

Uwarunkowania zachowań agresywno-przemocowych dotyczą różnych wymiarów funkcjonowania człowieka. Jednym ze sposobów konstruktywnego przezwyciężania tego zjawiska jest ukształtowanie postaw prospołecznych oraz wdrożenie do kompetentnego wykorzystywania w relacjach interpersonalnych umiejętności społecznych. Okazuje się, że osoby z wyso-

---

<sup>109</sup> I. Lewicka, E. Wulbach, *Przemoc i agresja*, s. 131.

<sup>110</sup> A. Jaworska, *O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Opieka Wychowanie Terapia” 2008, nr 3-4, s. 35.

kim poziomem kompetencji społecznych, mają lepsze kontakty z ludźmi, prezentują wyższy poziom zdolności adaptacyjnych, rozwijają umiejętność współdziałania, potrafią pracować w grupie i polubownie rozwiązywać konflikty<sup>111</sup>. Anna Wojnarska<sup>112</sup> podkreśla znaczenie treningu umiejętności społecznych, jako metody dającej bardzo dobre efekty w pracy z młodzieżą przejawiającą problemy w relacjach z innymi. Wśród najważniejszych kompetencji społecznych – uznawanych za kluczowe – wymienia się:

- współdziałanie i umiejętność współpracy,
- otwartość,
- nagradzanie i wzmacnianie,
- umiejętności komunikacyjne – niewerbalne,
- umiejętność słuchania,
- umiejętność rozpoczynania, prowadzenia i kończenia rozmowy,
- umiejętność zadawanie pytań,
- wyrażanie prośb,
- zbieranie informacji,
- udzielanie informacji zwrotnych,
- wydawanie poleceń,
- prowadzenie dyskusji,
- negocjowanie i przekonywanie innych,
- umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych i rozwiązywania konfliktów,
- empatię,
- autoprezentację i kształtowanie własnego wizerunku,
- asertywność<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> M. Bandach, *Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych*, "Economics and Management" 2013, nr 4, s. 82.

<sup>112</sup> Anna Wojnarska, *Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych*, "Edukacja – Technika – Informatyka" 2019, nr 1, s. 105-111.

<sup>113</sup> Por. M. Bandach, *Trening umiejętności społecznych*, s. 87; A. P. Goldstein., E. McGinnis., *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Warszawa 2001; A. P. Goldstein, E. McGinnis, *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Warszawa 2001.

**Kompetencje społeczne** są istotnym warunkiem prawidłowej socjalizacji i osiągnięcia dojrzałości niezbędnej do odpowiedzialnego pełnienia przypisanych ról społecznych. Od nich także uzależnione jest nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych, a także osiąganie wyznaczonych celów życiowych, edukacyjnych i zawodowych.

Hubert Kupiec podkreśla, że kompetencje społeczne to najogólniej umiejętność nawiązywania satysfakcjonujących jednostkę i otoczenie relacji interpersonalnych, które zapewniają jej realizację własnych potrzeb bez naruszania standardów akceptowanych w kulturze społeczeństwa. Wysoki poziom kompetencji tego rodzaju pozwala na ogólny rozwój jednostki, który w znacznej mierze decyduje o prawidłowym przystosowaniu społecznym oraz poczuciu szczęścia i dobrostanu osobistego. O ile jednak istnieje powszechnie podzielany pogląd, że kompetencje społeczne odnoszą się do umiejętności nawiązywania poprawnych relacji interpersonalnych, o tyle występuje pewna rozbieżność w rozumieniu tego, co składa się na tę umiejętność i od czego zależy ich rozwój<sup>114</sup>. Według Michaela Argyle<sup>115</sup> kompetencje społeczne są niezbędnymi jednostkami zdolnościami, które mają prowadzić do wywierania pożądanego wpływu na innych w różnych sytuacjach społecznych. Mają zatem się przyczyniać do tego, aby inni ludzie byli skłonni np. do kupna określonych rzeczy, postępowania zgodnego z oczekiwaniem, podjęcia nauki czy lubienia i podziwiania wskazanych artystów czy innych osób. M. Argyle zaznacza jednocześnie, że te kompetencje mogą służyć zarówno celom prospołecznym, jak i być wykorzystywane z pobudek aspołecznych.

W świetle powyższego, warto podkreślić znaczenie kształtowania kompetencji społecznych nastolatków, w taki sposób, w takim nurcie i w takim duchu, aby stały się kluczem otwierającym drzwi do poprawnych, akceptowanych społecznie i dających zadowolenie kontaktów z innymi.

---

<sup>114</sup> H. Kupiec, *Rozwijanie kompetencji społecznych*, s. 383-384.

<sup>115</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2001, s. 133-134.

## Rozdział II

### Rozwiązywanie problemów dorastających, jako zadanie instytucji resortu edukacji

#### 2.1. Rola i zadania nauczyciela

Ujawniające się w czasie adolescencji problemy odnoszą się nie tylko do nastolatków, dotyczą również dorosłych, związanych z nimi relacjami rodzinnymi i zawodowymi. Trudne zachowania, niewłaściwe postawy, niepowodzenia szkolne oraz wszelkie przejawy patologii są wyzwaniem dla systemu edukacji. Nauczyciel, wychowawca, pedagog podejmując świadome, celowe i planowe działania wpływa na zmiany w strukturze psychicznej ucznia oraz na jego działalność. Jak podkreśla Krystyna Ostrowska, powinien on w związku z tym dążyć do ukształtowania dojrzałej osobowości podopiecznych, o której decydują między innymi: samokontrola, spójny i hierarchiczny system wartości, umiejętność stawiania długofalowych zadań, odporność na frustrację, umiejętność wyrażania i rozpoznawania własnych i cudzych stanów emocjonalnych, zdolność do przekraczania ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych, odpowiedzialność, oraz poczucie tożsamości<sup>1</sup>. Zadanie jest złożone i wymaga kompetencji zarówno merytorycznych i osobowościowych, jak i zaangażowania oraz poczucia misji. Bez konstruktywnego nastawienia do wykonywania powierzonych zadań i obowiązków trudno oczekiwać pozytywnych efektów pracy pedagogicznej. Warto pamiętać także, że: „Społeczność szkolna jest tworem zróżnicowanym pod wieloma względami, ale szczególnie rzucającym się w oczy jest fakt, że nauczyciele znajdują się w niej z wyboru, a uczniowie pod przymusem. Na dodatek, to ci ostatni muszą udowodnić, że są godni promocji do następnej klasy, że spełnili wiele warunków pozwalających im to miejsce kiedyś opuścić”<sup>2</sup>.

Ranga roli nauczyciela odnosi się nie tylko do zabiegów edukacyjnych i wychowawczych. Stanisław Korczyński przywołuje także nowe zadania i funkcje wychowawcze wynikające z realizowanej coraz szerzej koncepcji

---

<sup>1</sup> K. Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa, 2000, s. 61-62.

<sup>2</sup> M. Chomiczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki t. 2, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 240-241.



szkoły środowiskowej. W związku z tym nauczyciel musi umieć świadomie wybrać właściwy i skuteczny rodzaj stylu oddziaływania wychowawczego, prowadzący do osiągnięcia celów z zakresu uspołecznienia, wyrabiania właściwych postaw i wyzwalający autentyczną aktywność uczniów. Prowadzone przez autora badania dowiodły, że styl oddziaływania wychowawczego nauczyciela ma wpływ na stosunki panujące w klasie, osobowość wychowanka, jego rozwój intelektualny, społeczny i moralny<sup>3</sup>. Zatem to na barkach nauczyciela spoczywa odpowiedzialność za konstruktywny wymiar środowiska szkolnego, od jakości jego pracy zależy efektywność pracy szkoły. W literaturze przedmiotu<sup>4</sup> podkreślana jest przede wszystkim ranga nauczycielskich kompetencji w zakresie aktywizowania i motywowania uczniów do uczenia się i pracy nad sobą oraz spowodowanie, aby uczniowie słuchali tego, co ma do przekazania nauczyciel. Równie ważne dla wykonywania obowiązków zawodowych jest opanowanie metod poznawania uczniów, umiejętności wyodrębniania wartości wychowawczych z realizowanego procesu dydaktycznego oraz znajomości współczesnej literatury w zakresie wychowania. W świetle powyższych rozważań można przyjąć za Zbigniewem Kwiecińskim że pedagog i nauczyciel, wychowawca i opiekun – to ktoś, kto wspiera rozwój Innego, kto przewodzi ku samodzielności, kto tłumaczy złożone znaczenie zdarzeń i przeżyć, opowieści i symboli. Dlatego wiodącą właściwością tych osób, ich trwałym "wyposażeniem" duchowym i niezbywalnym nastawieniem jest i powinna być życzliwość i ofiarność wobec innych ludzi, wrażliwość na ich problemy, współczulność wobec ich odczuć, i emocji, ich indywidualnych możliwości i tempa rozwoju i uczenia się<sup>5</sup>.

Kazimierz Denek<sup>6</sup> wśród najważniejszych funkcji i zadań nauczyciela we współczesnej szkole lokuje:

1. Organizowanie procesu nauczania – uczenia się uczniów zgodnie ze strategią edukacyjną "Rozumieć świat – kierować sobą".

---

<sup>3</sup> S. Korczyński, *Styl oddziaływań wychowawczych nauczycieli w percepcji uczniów szkół gimnazjalnych*, [w:] Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole, S. Korczyński red., Opole 2006, s. 260.

<sup>4</sup> K. Denek, *Edukacja Jutra. Diagnoza. Drogowskazy. Aksjologia*, Sosnowiec 2015; S. Korczyński, *Ibid.* s. 83-100; A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006.

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski red., *Pedagogika. Podręcznik akademicki t.2*, Warszawa 2004, s. 12.

<sup>6</sup> K. Denek, *Edukacja Jutra. Między ideałem a codziennością*, Sosnowiec 2016, s. 280-290.

2. Organizowanie procesu wychowania w całym życiu szkolnym i środowiskowym, wpływania na postawy społeczne młodzieży, współkształtowanie jej charakterów, umiejętności współżycia we wspólnotach, rozwój samorządności i realizacja praw dziecka.
3. Opiekę nad młodzieżą, diagnozowanie sytuacji i potrzeb, socjalizacja i resocjalizacja, przeciwdziałanie patologiom społecznym.
4. Wdrażanie i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów edukacyjnych i życiowych w sytuacji zmian wynikających ze zmieniającej się rzeczywistości oraz dużego wpływu (nie zawsze pozytywnego) środków masowej komunikacji społecznej na świadomość młodych.

Odnosząc się do funkcji i zadań nauczyciela, warto zauważyć, że powinien on tak organizować i wpływać na bieg wydarzeń edukacyjno-wychowawczych, których sam jest sprawcą, by uczeń odczuł i miał pewność, że to co robi, bądź spotyka go w szkole, zależy głównie od niego, a nie jest wynikiem przypadku<sup>7</sup>. Liczni autorzy<sup>8</sup> podkreślają znaczącą rolę nauczyciela w motywowaniu uczniów do podejmowania wyzwań edukacyjnych i pracy nad sobą. Postawy nauczyciela są uznawane za źródło motywacji uczniów.

Zadaniem nauczycieli i wychowawców jest także wspomaganie rodziny w wychowaniu dzieci i młodzieży, Dorota Sikora i Joanna Wrótniak<sup>9</sup> podkreślają znaczenie tego obszaru pracy pedagogicznej, szczególnie w odniesieniu do sytuacji, kiedy rodzice nie radzą sobie z wypełnianiem zadań wychowawczych. Jest to ważne – szczególnie w kontekście problematyki niniejszego opracowania – ponieważ jakiegokolwiek dysfunkcji systemu rodzinnego towarzyszą zaburzone zachowania i objawy, u co najmniej jednego z członków rodziny. Dotyczy to najczęściej dzieci, które zaczynają przejawiać zaburzone zachowania. To dziecko, jak podkreśla Anna Pohorecka<sup>10</sup>, jest w takiej rodzinie „pacjentem”, niejako delegowanym przez nią do leczenia lub „naprawiania”. Do najjaskrawszych przejawów świadczą-

---

<sup>7</sup> S. Korczyński, *Motywowanie uczniów do efektywnej nauki*, [w:] Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole, S. Korczyński red., Opole 2006, s. 76.

<sup>8</sup> M. Chomiczyńska-Rubacha, op. cit.; A. Jankowski, *Kreowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1974; A. Lewicki, *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania*, "Psychologia Wychowawcza" 1962, nr 2, s. 144-167; J. Poplucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, Warszawa 1984.

<sup>9</sup> D. Sikora, J. Wrótniak, *Nauczyciel wobec problemu mobbingu wśród uczniów. Komunikat z badań*, "Opieka Wychowanie Terapia" 2008, nr 3-4, s. 8.

<sup>10</sup> A. Pohorecka, *Funkcjonowanie rodziny a zagrożenie uzależnieniem* [w:] Zapobieganie uzależnieniom uczniów B. Kamińska-Buško red., Warszawa, 1997, s. 105-136.

cych o nieprawidłowościach środowiska rodzinnego, a będących jednocześnie zaburzeniami w zachowaniu się dziecka należą: zachowania agresywne, wagary i uciezki dziecka z domu oraz sięganie przez nie po środki odurzające.

Współpraca z rodziną ucznia jest nieocenioną wartością w organizowaniu edukacji i wychowania młodego pokolenia. Jak zauważa K. Denek: „Wiele niepowodzeń w edukacji i naukach o niej ma swe źródło w zaniedbaniach szkoły w zakresie komunikacji między nauczycielem, uczniami i ich rodzicami. Stąd podstawowym czynnikiem skuteczności wychowania w szkole jest jednorodne środowisko wychowawcze, czyli takie, w którym rodzina i szkoła wychowują w jednym nurcie i duchu, mając podobne ideały i cele”<sup>11</sup>.

Bolesław Hronowski<sup>12</sup> sukcesy w nauczaniu i wychowaniu uzależnia od trzech ściśle sprzężonych ze sobą czynników:

- znajomości praw rozwoju procesów psychicznych w życiu ontogenetycznym człowieka,
- osobowości nauczyciela – wychowawcy, w tym szczególnie jego zdolności, umiejętności, wiedzy i doświadczenia,
- poznania rzeczywistości wychowawczej, w jakiej ten proces przebiega.

Szkoła – jak podkreśla – Renata Wawrzyniak-Beszterda – jest układem społecznym<sup>13</sup>, który przenika wszystkie przestrzenie wyodrębnione w hierarchicznym modelu warunków socjalizacji Hurrelmana i Geulen<sup>14</sup>:

- społeczną – poprzez realizację przypisanych funkcji,
- instytucjonalną – jako jasno wyodrębniona struktura społeczna działająca w ramach systemu edukacji,
- interakcyjną – poprzez rzeczywistość szkolną realizowaną w konkretnych stosunkach społecznych nauczyciel – uczeń oraz uczeń – nauczyciel,
- indywidualną – jako źródło życiowych doświadczeń jednostki.

W tej perspektywie szkoła jawi się, jako jeden z podstawowych kontekstów rozwojowych młodego człowieka.

---

<sup>11</sup> K. Denek, *Edukacja Jutra. Diagnoza*, s. 175.

<sup>12</sup> B. Hronowski, *Psychologia różnic indywidualnych. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1985.

<sup>13</sup> R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002, s. 24-25.

<sup>14</sup> K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań 1994.

Dobra szkoła – to taka, która odpowiada oczekiwaniom wszystkich podmiotów interakcji wychowawczej oraz społeczeństwa – powinna charakteryzować się według K. Denka cechami, obejmującymi:

- Stymulację rozwój dzieci i młodzieży, aktywizowanie młodego pokolenia, przygotowanie go do funkcjonowania w realiach gospodarki rynkowej; uczenie współpracy i porozumienia, bo to one zapobiegają powstawaniu frustracji, agresji, ucieczkom w uzależnienia;
- Wprowadzanie w trudny świat przeżyć dzieci i młodzieży, pomoc w zrozumieniu i doskonaleniu relacji z rodzicami, przyjaciółmi i partnerami;
- Rozwijanie u młodego pokolenia harmonii, kultury i wrażliwości na prawdę, piękno, miłość;
- Ukazywanie, jak pięknie żyć;
- Wdrażanie do stosowania technik kierowania sobą;
- Wdrażanie do skutecznego uczenia się i zapamiętywania, efektywnego czytania, notowania i radzenia sobie ze stresem;
- Wdrażanie do stosowania technik uczenia się, umiejętnego postępowania w życiu i stosowania samokontroli;
- Wdrażanie do dokonywania adekwatnej samooceny i osiągnięcia samodzielności<sup>15</sup>.

Nierzadko jednak pojawiają się opinie<sup>16</sup>, że współczesna szkoła jest daleka od potrzeb uczniów wymagających opieki i wsparcia, rozpoznawania zaburzeń, uzależnień, depresji, bulimii, anoreksji. Pomija zadania nakierowane na zdrowy styl życia – stres, lęki, fobie szkolne temu przeczą – oraz aktywny wypoczynek dzieci i młodzieży, a także rozwijanie zainteresowań i hobby. Problem ten najdotkliwiej ujawnia się w odniesieniu do uczniów wychowujących się w rodzinach zaniedbujących funkcje opiekuńcze oraz w środowiskach defaworyzowanych. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w niewystarczającej lub wręcz zaniedbywanej współpracy z różnymi podmiotami środowiska oraz w braku środków.

---

<sup>15</sup> K. Denek, *Edukacja Jutra. Diagnoza*, 180.

<sup>16</sup> B. Ciupińska, *Wyrównywać szanse czy resocjalizować? Analiza symptomów niedostosowania społecznego w kontekście sytuacji szkolnej ucznia*, [w:] *Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*, (red.) S. Cudak, Łódź, 2013, s. 204-214; M. Kocór, *Nauczyciel jako sprawca i ofiara kryzysu oświatowego w Polsce*, [w:] *Edukacja Jutra. W poszukiwaniu formuły skutecznej edukacji*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz red., Sosnowiec 2015, s. 55-70; D. Sikora, J. Wrótniak, *Nauczyciel wobec problemu*; J. Strykowska, *Kompetencje socjoterapeutyczne w pracy pedagogicznej*, „*Neodidagmata*” 2011, nr 31/32, s. 57-70; R. Wawrzyniak-Beszterda, op. cit.

Zastrzeżenia do realizacji zadań szkoły przekładają się bezpośrednio na krytykę pracy nauczyciela w obszarze kompetentnego radzenia sobie z problemami. Maria Kocór<sup>17</sup> wyodrębnia najjaskrawsze problemy deprecjonujące wykonywania tego zawodu, a w konsekwencji kształtujące wizerunek szkoły pogrążonej w kryzysie:

1. Nauczyciele w małym stopniu uczą odpowiedzialnej organizacji pracy i czasu wolnego, adekwatnie do potrzeb i możliwości uczniów.
2. Nauczyciele nie rozwiązują kompetentnie problemów uczniów przejawiających trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych – są to przyczyny stresu, lęku i fobii szkolnych, a szkoła w najlepszym wypadku orzeka o nich, pozostawiając uczniów i rodziców samym sobie.
3. Nauczyciele mają problemy z realizacją zadań wychowawczych ukierunkowanych na uspołecznienie, organizowanie doświadczeń, uczenie ról, kształtowanie postaw i cech osobowości, systemów wartości.
4. Nierzadką kwestią jest bezradność wychowawcza środowiska szkolnego, które w niewielkim stopniu są wspierane przez rodziców uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym.

M. Kocór podkreśla jednak, że z drugiej strony nauczyciel pracując w trudnych warunkach, z trudną wychowawczo młodzieżą ma prawo czuć się osamotniony. Widoczny jest coraz większy rozdźwięk między oczekiwaniami trzech podmiotów wzajemnych pedagogicznych oddziaływań – uczniów, rodziców i nauczycieli. Uczniowie upominają się o prawa, zapominając o obowiązkach. Wychowawcy zaś zachowują się często jak formalisci – sporządzają notatki, prowadzą zapisy dotyczące niewłaściwych zachowań uczniów, rzadziej ich mocnych stron, nie dają czytelnych wskazówek jak pokonywać trudności i wyciągać wnioski z popełnionych błędów. Dzieje się tak, ponieważ zakłócona jest komunikacja na linii nauczyciel – uczeń, strony mają zbyt wygórowane oczekiwania wobec siebie, krytykują się i obwiniają za wszystko. Podmioty tworzące środowisko szkolne nie są gotowe do dialogu, kompromisu i wzajemnego poszanowania.

Zarzutem kierowanym pod adresem nauczycieli jest często to, że etykietują uczniów, kanalizują ich drogi życiowe – faktycznie można uznać to za argument przemawiającym za tym, że nauczyciel jest sprawcą zjawisk kryzysowych w środowisku szkolnym. Jednak z drugiej strony ograniczenie czasu poświęcanego pojedynczym uczniom i ich problemom jest pochodną szkolnej biurokracji, zbyt licznych klas oraz nadmiaru treści programowych przy ograniczonej liczbie godzin przeznaczonych na ich realizację.

---

<sup>17</sup> M. Kocór, op. cit.

Nieustannie zmieniająca się rzeczywistość stawia nauczycieli w sytuacjach trudnych. Pracują z dorastającymi, którzy nie zawsze posiadają umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania kompetentnych decyzji, to z kolei sprzyja rozwojowi osób młodych, społecznie niedostosowanych. Stąd biorą się coraz częściej pojawiające się zaburzenia w zachowaniu młodego człowieka, które stanowią podwalinę do powstawania zachowań ryzykownych. Jagoda Antoniak zaznacza, że niekorzystne oddziaływanie na rozwój osobowości młodzieży mają także rodzice dysfunkcyjni, rodziny niepełne, ciężka zarobkowo praca rodziców, także przebywanie nieletniego w atmosferze nieporozumień i konfliktów sprzyja powstawaniu zachowań ryzykownych. W związku z tym, znaczący wpływ na funkcjonowanie ucznia w otoczeniu klasy ma oddziaływanie nauczyciela, który jest odpowiedzialny za wychowanie i kształcenie młodzieży<sup>18</sup>.

W świetle powyższych rozważań można uznać, że kompetentne wywiązywanie się z zadań i obowiązków przez nauczycieli buduje pozytywne, sprzyjające rozwojowi młodego pokolenia środowisko wychowawcze. Rola pedagogów w tym zakresie jest nie do przecenienia. Ujawniające się trudności i niepokojące zjawiska, które coraz mocniej wpisują się w rzeczywistość współczesnej szkoły wymagają fachowej interwencji pedagogicznej. Nauczyciele pracują w trudnych warunkach organizacyjnych, narażeni są na wypalenie zawodowe i bezwzględnie należy pochylić się nad tymi kwestiami. Jednak w przeświadczeniu autorki, to konkretna osoba decyduje o wykonywaniu tego zawodu – jako wolny człowiek ma wybór – podjąć trud pracy z dziećmi i młodzieżą i rzetelnie wykonywać to zobowiązanie, albo zdecydować o wyborze innej profesji.

## 2.2. Szkolny program wychowawczo-profilaktyczny

Szkoła poprzez realizację zadań edukacyjnych zobowiązana jest równoległe kształcić, wychowywać i zapobiegać pojawianiu się zachowań dewiantycznych, problemowych, nieakceptowanych społecznie. Zdarza się jednak i tak, że to właśnie szkołę – jak podkreśla Justyna Kuształ<sup>19</sup> – „obwinia się” za powstawanie takich właśnie zachowań. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w fakcie, że współczesny uczeń w szkole spędza przynajmniej kilka godzin każdego dnia, teren szkoły jest więc dla niego miej-

---

<sup>18</sup> J. Antoniak, *Niedostosowanie społeczne nieletnich – przyczyny, skutki, profilaktyka*, "Roczniki Pedagogiczne" 2019, t.11(47), s 82-84.

<sup>19</sup> J. Kuształ, *Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym a profilaktyczne zadania szkoły*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", 2016, nr 11, s. 103-104.

scem największej aktywności, nic więc dziwnego, że jest także miejscem prezentowania różnych zachowań – również tych niepożądanych. Warto, zatem prześledzić, w jaki sposób organizuje się pracę instytucji w obszarze wychowawczo-profilaktycznym.

Szkoła jako placówka systemu oświaty powołana jest zarówno w celu realizacji zadań edukacyjnych jak i wychowawczych. Oddziaływania wobec uczniów realizowane są w dwóch przenikających się wzajemnie płaszczyznach:

- przekazywanie wiedzy z obszaru różnych dyscyplin naukowych oraz kształtowanie kompetencji istotnych dla pełnienia przyszłych ról zawodowych,
- wspieranie rozwoju osobowościowego oraz przygotowanie do sprawnego funkcjonowania w życiu społecznym.

Zadania szkoły wynikające z wymagań określonych w podstawach programowych kształcenia dla poszczególnych etapów edukacyjnych oraz kierunków i rodzajów kształcenia nie wiążą się bezpośrednio z problematyką podjętą w niniejszym opracowaniu. Uwagę warto natomiast skupić na obowiązkach placówek systemu oświaty związanych z przygotowaniem dzieci i młodzieży do kompetentnego uczestniczenia w życiu społecznym i do sprawnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości.

Profilaktyka w środowisku szkolnym realizowana jest równolegle z wychowaniem, właściwie można uznać, że te dwa procesy przenikają się – dobre efekty realizowanych przedsięwzięć możliwe są jedynie przy zachowaniu kompatybilności. Dlatego można wyprowadzić następujące wspólne cele dla przedsięwzięć o charakterze profilaktyczno-wychowawczym:

- otaczanie uczniów opieką i izolowanie ich od negatywnych zjawisk,
- rozwijanie w uczniach potencjału ochraniającego ich przed zagrożeniami,
- budowanie wokół uczniów zdrowej atmosfery<sup>20</sup>.

Działania wychowawcze i profilaktyczne prowadzone w szkołach i placówkach systemu oświaty od 1 września 2017 roku – tj. od daty wejścia w życie zmian w przepisach prawnych<sup>21</sup> – realizowane są łącznie, na podstawie dokumentu stanowiącego prawo wewnętrzne – programu wychowawczo-profilaktycznego. Obowiązek opracowania dokumentu nakłada na

---

<sup>20</sup> B. Ciupińska, *Profilaktyka w środowisku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2015, nr 5, s. 40.

<sup>21</sup> *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe* (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378, z 2021 r. poz. 4).

szkoły oraz inne placówki systemu oświaty, m.in. także młodzieżowe ośrodki socjoterapii i młodzieżowe ośrodki wychowawcze, art. 26 *Prawa oświatowego*<sup>22</sup>.

Program wychowawczo-profilaktyczny wyznacza kierunki działań adresowanych do wszystkich podmiotów środowiska szkolnego:

- treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów,
- treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

Ustawodawca mając na uwadze wzmocnienie wychowawczej funkcji szkoły uznał, że najlepszym rozwiązaniem, zapewniającym maksymalną efektywność i skuteczność podejmowanych działań, będzie opracowanie programu odpowiadającego faktycznym potrzebom konkretnego środowiska. W celu zwiększenia szans uczniów na korzystanie z adekwatnej dla nich oferty oddziaływań – realizację zadań sprzyjających ich rozwojowi – warto przyrzeć się celom wychowawczym stawianym przez placówkę oraz zagrożeniom występującym w poszczególnych sferach rozwoju dzieci i młodzieży. Program wychowawczo-profilaktyczny opracowuje się na podstawie przeprowadzanej w każdym roku szkolnym diagnozy pozwalającej na ocenę występujących w środowisku szkolnym potrzeb rozwojowych uczniów. Diagnozują się również czynniki ryzyka i zagrożenia związane z używaniem substancji psychotropowych, środków zastępczych oraz nowych substancji psychoaktywnych, a także określa się czynniki chroniące.

Opracowanie skutecznego programu wychowawczo-profilaktycznego konkretnej szkoły czy placówki, jak podkreśla Magdalena Wieczorek<sup>23</sup>, wymaga:

- znajomości środowiska szkolnego;
- zidentyfikowania sukcesów wychowawczych i profilaktycznych;
- zidentyfikowania porażek wychowawczych i profilaktycznych;
- zdiagnozowania rzeczywistych potrzeb i problemów wychowawczych;
- wiedzy na temat skutecznych i nieskutecznych oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych;
- dokonania bilansu możliwości i trudności uczniów;
- zdiagnozowania funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym (ustalenia zachowań problemowych oraz czynników chroniących, które są właściwe dla danej placówki);

---

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> M. Wieczorek., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki – krok po kroku*, Warszawa 2018, s. 7-8.



- ustalenia zasobów dostępnych w konkretnym środowisku szkolnym;
- znajomości lokalnej społeczności i środowiska;
- ustalenia oczekiwań i potrzeb nauczycieli rodziców uczniów;
- wyciągnięcia wniosków z doświadczeń płynących ze współpracy z zewnętrznymi specjalistami wspierającymi szkołę.

**Za przeprowadzenie diagnozy i opracowanie programu wychowawczo-profilaktycznego odpowiedzialny jest dyrektor szkoły albo wyznaczony przez niego nauczyciel.**

Jednak kluczową rolę w budowaniu środowiska szkolnego sprzyjającego wychowaniu i profilaktyce – zatem w realizacji zadań wyznaczonych w programie wychowawczo-profilaktycznym – odgrywają nauczyciele. Zbigniew Gaś i Wiesław Poleszak wskazują na fakt, iż każdy nauczyciel, nawet wówczas jeśli nie jest tego w pełni świadom, pełni cztery funkcje:

- **Funkcję modelową** – nauczyciel stanowi dla uczniów wzorzec osobowy człowieka dorosłego, z którym należy się identyfikować;
- **Funkcję dydaktyczną** – nauczyciel przybliża uczniom osiągnięcia nauki, umożliwiając zrozumienie człowieka i świata oraz mechanizmów ich funkcjonowania;
- **Funkcję instruktazową** – nauczyciel jest niejako trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności i kompetencji niezbędnych w codziennym życiu;
- **Funkcję wychowawczą** – nauczyciel jest przewodnikiem w odkrywaniu przez uczniów osobistych potencjałów, realizacji zadań rozwojowych oraz rozwijaniu ich odpowiedzialności za własny rozwój<sup>24</sup>.

Szkolny program wychowawczo-profilaktyczny powinien być zatem budowany w aspekcie integralnego rozwoju i wychowania ucznia oraz stworzenie każdemu nauczycielowi szansy stosowania autorskich rozwiązań dla złożonych problemów wychowania<sup>25</sup>.

Każda szkoła zobowiązana jest także do opracowania procedur postępowania w sytuacjach naruszających zasady i regulaminy obowiązujące w placówce, czyli określenia sposobu reagowania i podejmowania interwencji na wypadek wystąpienia sytuacji kryzysowych i trudnych. W katalogu procedur najczęściej określone są:

---

<sup>24</sup> Z. Gaś Z., W. Poleszak, *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, Warszawa 2017, s. 19.

<sup>25</sup> *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*, Warszawa 2017, s. 10.

1. Procedury odnoszące się do sytuacji związanych z zagrożeniem uzależnieniem:
  - Procedura zachowania w przypadku uzyskania informacji, że uczeń, używa alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, uprawia nie-  
rząd, bądź przejawia inne zachowania świadczące o demoralizacji.
  - Procedura postępowania w przypadku, gdy uczeń posiada przy sobie  
substancję przypominającą narkotyk.
  - Procedura postępowania w przypadku, gdy na terenie szkoły znajduje  
się uczeń będący pod wpływem alkoholu lub środków psychoaktyw-  
nych
  - Procedura postępowania, gdy nauczyciel lub inny pracownik zauwa-  
ży, że uczeń pali papierosy lub e-papierosy.
2. Procedury odnoszące się do zachowań agresywnych oraz sytuacji zaboru  
cudzego mienia:
  - Procedura postępowania nauczyciela w przypadku agresywnego za-  
chowania ucznia.
  - Procedura postępowania w przypadku naruszenia nietykalności osobi-  
stej nauczyciela lub pracownika szkoły.
  - Procedura postępowania w sytuacji dewastacji mienia szkolnego lub  
cudzej własności.
  - Procedura w przypadku wyłudzenia przez uczniów pieniędzy lub  
przedmiotów wartościowych.
  - Procedura postępowania nauczyciela w przypadku podejrzenia ucznia  
o dokonanie kradzieży.
  - Procedura postępowania w przypadku kradzieży dokonanej na terenie  
szkoły.
  - Procedura postępowania w sytuacji posiadania przez ucznia przedmio-  
tów niedozwolonych na terenie szkoły (nóż, żyłетка, pistolet na kulki,  
fifka do palenia, elektroniczny papieros, itp.).
3. Procedury odnoszące się do sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia  
uczniów:
  - Procedura postępowania w razie wypadku na terenie szkoły.
  - Procedura udzielania uczniom pierwszej pomocy przedlekarskiej.
  - Procedura reagowania na epizod psychotyczny ucznia.
  - Procedura postępowania w przypadku próby samobójczej ucznia na  
terenie szkoły.

4. Procedury odnoszące się do niewłaściwego wypełniania roli ucznia:

- Procedura postępowania w przypadku uchylania się od obowiązku szkolnego.
- Procedura postępowania w przypadku zakłócania przez ucznia toku lekcji.
- Procedura postępowania nauczyciela w przypadku stwierdzenia fałszowania przez ucznia dokumentu.
- Procedura postępowania w przypadku używania przez ucznia telefonu komórkowego na lekcji.

Opracowane – dla każdej szkoły odrębnie, w zależności od zdiagnozowanych w danym środowisku zagrożeń – procedury mają na celu jednoznaczne określenie obowiązującego w danej placówce porządku. Pokazują także, które ze zdarzeń ujętych w kategorii sytuacji kryzysowych i trudnych uznaje się za nieakceptowane i przyjmuje się wobec nich czytelne zasady reagowania. Ujęte w procedurach sytuacje odnoszą się do różnych płaszczyzn i obszarów – obejmują zarówno poważne zagrożenia i wykroczenia przeciw porządkowi społecznemu, jak i sytuacje związane z realizacją roli ucznia przez dzieci i młodzież.

Autorzy szkolnych procedur postępowania w sytuacjach kryzysowych i trudnych mają za zadanie:

- Zapewnienie bezpieczeństwa – w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym – w środowisku szkolnym.
- Wyznaczenie jasnych i czytelnych reguł postępowania w sytuacjach kryzysowych i trudnych – jednolitych dla całej placówki oraz eliminujących czynniki przypadkowości i dowolności w interpretowaniu przepisów prawa.
- Jednoznaczne określenie zachowań nieakceptowanych w środowisku szkolnym.
- Promowanie zachowań i postaw godnych naśladowania.
- Promowanie działań sprzyjających prawidłowej socjalizacji uczniów.
- Wypracowanie jednolitych metod współpracy między rodzicami i szkołą.

Wskazane wyżej zadania z zakresu pracy wychowawczej i profilaktycznej postawione przed szkołami, wynikają z uregulowań prawnych resortu oświaty oraz ustaw i przepisów wykonawczych innych resortów, najważniejsze z nich to:

- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe* (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378, z 2021 r. poz. 4).

- *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich* (t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 969).
- *Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii* (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 2050).
- *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi* (t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 2277, z 2020 r. poz. 1492, z 2021 r. poz. 41).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 2018 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii* (Dz. U. z 2018 r., poz. 214).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego* (Dz. U. z 2017 r., poz. 3).
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz. U. z 2018 r., poz. 467).

W świetle powyższych rozważań okazuje się, że szkoły – zgodnie z zapisami zawartymi w przepisach prawa i opracowanym na ich podstawie szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym wraz z procedurami postępowania w sytuacjach kryzysowych i trudnych – powinny sprawnie chronić uczniów przed zachowaniami ryzykownymi i niekorzystnymi czynnikami środowiska zewnętrznego. Jednak rzeczywistość pokazuje niedoskonałości i wciąż pojawiające się problemy. Ograniczona skuteczność podejmowanych działań, może wynikać w opinii Z. Gasia i W. Poleszaka<sup>26</sup> z uwarunkowań:

- Bezpośrednio związanych ze środowiskiem szkolnym – ograniczonymi kompetencjami nauczycieli i wychowawców, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów oraz niekorzystnym środowiskiem rówieśniczym w szkole;
- Zewnętrznych – ograniczonych kompetencji wychowawczych rodziców uczniów, naturalnego środowiska rówieśniczego uczniów oraz czynniki ryzyka tkwiące w szeroko rozumianym społeczeństwie, gdyż są to okoliczności zakłócające procesy wychowawcze i prowadzące do dezorgani-

---

<sup>26</sup> Z. Gaś, W. Poleszak, op. cit., s. 13.

zacji procesu dojrzewania dzieci i młodzieży oraz zaburzeń w zachowaniu.

### **2.3. Zasady organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej**

Jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie. Niezaprzeczalnym faktem są pojawiające się coraz częściej, nieakceptowane zachowania uczniów, odnoszące się między innymi do nadmiernej agresji i przemocy oraz konfliktów z rówieśnikami i dorosłymi. Przejawami zaburzonych zachowań dzieci i młodzieży są również nieposłuszeństwo, kłamstwa, absencja na obowiązkowych zajęciach szkolnych czy niszczenie cudzej własności. Nazwanie rodzaju trudności w funkcjonowaniu oraz ustalenie podłoża obserwowanych problemów, pozwalają na skategoryzowanie typu trudności wychowawczych poprzez określenie symptomatycznych zespołów, charakterystycznych dla pewnych grup uczniów albo dokonanie podziału w zależności od rodzaju i nasilenia tych trudności. Kolejnym krokiem profesjonalnego przeciwdziałania ujawniającym się zaburzeniom zachowania powinno być objęcie ucznia specjalistycznymi zajęciami.

Dorastający przejawiający trudności edukacyjne oraz zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym, polegające na nieumiejętnym dostosowaniu swoich zachowań i reakcji do oczekiwań otoczenia, obejmowani są w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej specjalistycznym wsparciem. Ta grupa dzieci i młodzieży realizujących ustawowy obowiązek szkolny<sup>27</sup> lub obowiązek nauki<sup>28</sup> jest zaliczana do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Specjalne potrzeby kwalifikujące do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej są to: indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia, wynikające w szczególności z: niepełnosprawności; niedostosowania społecznego; zagrożenia niedostosowaniem społecznym; szczególnych uzdolnień; specyficznych trudności w uczeniu się; zaburzeń komunikacji językowej; choroby

---

<sup>27</sup> Obowiązek szkolny – zgodnie z art. 35 ust. ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo Oświatowe* – rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat i trwa do ukończenia szkoły podstawowej, jednak nie dłużej niż do 18 roku życia.

<sup>28</sup> Obowiązek nauki – zgodnie z art. 35 ust 1 oraz 36 ust 9 przywołanej wyżej *ustawy Prawo Oświatowe* trwa do 18 roku życia, po ukończeniu szkoły podstawowej jest realizowany głównie w szkole ponadpodstawowej oraz podczas przygotowania zawodowego odbywanego u pracodawcy.

przewlekłej; sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; niepowodzeń edukacyjnych; zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą<sup>29</sup>.

Uregulowania prawne obowiązujące w resorcie edukacji uwzględniają dwa poziomy działań. Pierwszy ulokowany jest blisko każdego ucznia – w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej wszystkie szkoły ogólnodostępne są zobligowane zapewnić zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, np. socjoterapeutyczne dzieciom i młodzieży potrzebującym wsparcia w nabywaniu czy rozwijaniu kompetencji społecznych i osobistych. Jeżeli jednak podjęte działania są niewystarczające a głębokość urazów i ranga doświadczanych kryzysów skłaniają uczniów do podejmowania zachowań ryzykownych, wówczas dostępna jest forma pomocy instytucjonalnej prowadzona przez młodzieżowe ośrodki socjoterapii lub młodzieżowe ośrodki wychowawcze.

Obowiązujące obecnie w systemie oświaty uregulowania prawne pozwalają na wdrażanie specjalistycznej pomocy w środowisku szkolnym. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach każdy uczeń dobrowolnie i nieodpłatnie może uzyskać pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Pracownicy placówek systemu edukacji są zobligowani do podejmowania tego rodzaju działań podczas bieżącej pracy z uczniem. Dodatkowo, organizowane są również sprofilowane formy pomocy określone w § 6 ust. 2 przytoczonego wyżej rozporządzenia. Biorąc pod uwagę zakres prowadzonych rozważań, skupić należy się na najistotniejszych – ze względu na potrzeby uczniów mających problemy ze sprawną realizacją roli ucznia oraz funkcjonowaniem w środowisku – formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

- zajęciach specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,

---

<sup>29</sup> § 2 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r., poz. 1280, t.j.).

- zajęciach rozwijających umiejętności uczenia się,
- zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych.

Nabór uczniów – uczestników poszczególnych zajęć – podlega stosownym procedurom, w sytuacji stwierdzenia przez wychowawcę klasy lub dyrektora szkoły, że istnieje konieczność objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Określony zostaje okres zapewnienia specjalistycznego wsparcia oraz tygodniowy wymiar godzin. Obowiązują limity uczniów przyporządkowanych do konkretnych form – od 5 do 10 uczestników, w zależności od rodzaju zajęć.

Co do zasady, jedna godzina zajęć specjalistycznych powinna trwać 45 minut, jednak aprobowane jest – w uzasadnionych sytuacjach – prowadzenie zajęć w czasie krótszym niż 45 minut, z zachowaniem dla ucznia łącznego tygodniowego wymiaru zajęć<sup>30</sup>. Możliwe jest, zatem realizowanie zajęć np. podczas dwóch spotkań w tygodniu. Warto zaznaczyć, że tygodniowy wymiar zajęć specjalistycznych może wynosić więcej niż jedną godzinę.

Uczniowie przejawiający problemy w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym, obejmowani są najczęściej zajęciami rozwijającymi kompetencje emocjonalno-społeczne – należą do nich niewątpliwie także zajęcia socjoterapeutyczne. W opinii Barbary Jankowiak i Emilii Soroko<sup>31</sup> w ujęciu oświatowym i opiekuńczo-wychowawczym podkreśla się adresatów oddziaływania socjoterapeutycznego – dzieci i młodzież z grup ryzyka, których potrzeby są często sfrustrowane w środowiskach rodzinnych i nadal utrzymuje się znaczenie środowiska społecznego. Zgodnie z tym podejściem jest to więc głównie terapia relacji społecznych oraz terapia społeczna przez grupy dla specyficznych adresatów. Nie sposób jednak pominąć aspektu osiągnięć szkolnych uczniów przejawiających wskazane problemy. Trudności w funkcjonowaniu społecznym i wadliwe wzorce socjalizacyjne korelują często z niepowodzeniami edukacyjnymi. Ich przyczyny nie są usytuowane w obszarze barier związanych z funkcjonowaniem intelektualnym, a wynikają z deficytów związanych z kompetencjami szkolnymi i umiejętnościami niezbędnymi do „odnalezienia się” w roli ucznia. Warto, zatem tą grupę dzieci i młodzieży objąć równolegle – oprócz zajęć ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych – zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi. Zgodnie z założeniami *rozporządzenia w sprawie zasad*

---

<sup>30</sup> §16. ust. 2, *ibid.*

<sup>31</sup> B. Jankowiak, E. Soroko, *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej* [w:] B. Jankowiak red., *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań 2013, s. 40.

*udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*<sup>32</sup> tę formę pomocy psychologiczno-pedagogicznej kieruje się do uczniów mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego.

Warto podkreślić, że mimo uregulowań otwierających przed szkołami ogólnodostępnymi możliwości wspierania dzieci i młodzieży w przezwyciężaniu ich problemów socjalizacyjnych i trudności w pełnieniu roli ucznia, to – niekiedy ze złej woli nauczycieli, wychowawców i dyrektorów – uczniowie ci trafiają do instytucji kontroli społecznej lub specjalistycznych placówek. Wiesław Ambrozik<sup>33</sup> zwraca uwagę na proces negatywnej selekcji – pejoratywne doświadczenia szkolne korelują z odtrąceniem, a nawet mogą prowadzić do wykluczenia, z kolei braki w wiedzy i umiejętnościach szkolnych oraz kompetencjach społecznych przyczyniają się do wykolejenia społecznego. Konsekwencją takiej sytuacji są opóźnienia szkolne, ubóstwo kulturowe, a także, w przyszłości, marginalizacja zawodowa. Istnieje, więc duże prawdopodobieństwo, że młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym, będzie mniej stabilna na rynku pracy oraz doświadczy ograniczonych szans na pełnię życia społecznego.

Zaburzenia zachowania, którym towarzyszą zaburzenia emocji, utrudniają lub wręcz uniemożliwiają dorastającym normalne funkcjonowanie w środowisku, głównie w zakresie dostosowania się do zmieniających się dynamicznie wymagań i oczekiwań społecznych. W pierwszym etapie kształtowania się niedostosowania społecznego, zaznacza Bartosz Zdziech<sup>34</sup>, zaburzenia zachowania i emocji mają charakter bardziej indywidualny, ewentualnie rodzinny. Ich uwarunkowania mogą wynikać zarówno z czynników intraindywidualnych, jak i stricte środowiskowych. Jeżeli nie będą podjęte odpowiednie działania korekcyjne przez najbliższe otoczenie ucznia, zaburzenia te będą szybko rozwijały się w kierunku większego problemu, wpływającego na cały rozwój osobowy i społeczny nastolatka. Najczęstsze osiowe konsekwencje postępującego procesu niedostosowania społecznego obejmą znaczne trudności w relacjach z innymi ludźmi (konfliktowość), w dostosowaniu się do wymogów edukacyjnych (wypadanie z systemu edu-

---

<sup>32</sup> Dz. U. z 2020 r., poz. 1280, t.j.

<sup>33</sup> W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków 2016.

<sup>34</sup> B. Zdziech, *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a potencjał socjalizacyjno-terapeutyczny środowiska szkolnego*, "Roczniki Pedagogiczne" 2016, nr 3, s. 85.



kacyjnego) oraz inne przejawy indywidualnego, dysfunkcyjnego stylu funkcjonowania.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana w szkole jest dla uczniów przejawiających różnorakie problemy jedyną szansą na wyrównanie braków zarówno tych odnoszących się do procesu edukacji, jak i niewystarczających kompetencji do odpowiedzialnego pełnienia przypisanych ról społecznych. Nieraz bywa i tak, że uczniowie przejawiający problemy, mimo otrzymanego wsparcia w warunkach szkoły ogólnodostępnej nie są w stanie sprostać wymaganiom. Dla tej grupy przewidziane są rozwiązania opisane w dalszej części opracowania.

#### **2.4. Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu edukacji**

Wadliwe funkcjonowanie dzieci i młodzieży odnosi się do wielu płaszczyzn ich życia. Przejawiają oni trudności w zakresie racjonalnego wykorzystywania czasu wolnego, kształtowania obrazu samego siebie i podejmowania interakcji społecznych oraz pełnieniu roli ucznia. Doświadczenia związane z przeżywaniem wielu sytuacji trudnych prowadzą często do selekcji negatywnej w środowisku szkolnym i rówieśniczym oraz wiążącym się z tym zjawiskiem zagrożenia niedostosowaniem społecznym lub w ostatecznej formie wykolejeniem społecznym. Bezdyskusyjny jest fakt korelacji nawarstwiających się problemów edukacyjnych, osobistych i interpersonalnych z fatalnymi konsekwencjami zarówno w wymiarze psychologicznym jak i społecznym.

Wyzwaniem dla współczesnego wychowania jest kwestia podejmowania konstruktywnych działań pozwalających na rozwiązywanie problemów dzieci i młodzieży w sposób umożliwiający im sprawne realizowanie przypisanych ról społecznych. Okazuje się, że dostępnym rozwiązaniem tej sytuacji jest objęcie oddziaływaniami o charakterze socjoterapeutycznym, tę grupę dorastających, która potrzebuje wsparcia.

Stosownie do indywidualnych możliwości konieczne jest dostosowanie nie tylko metod i form pracy, ale również zorganizowanie procesu edukacji w warunkach umożliwiających realizację ustawowego obowiązku przy równoczesnym wyrównywaniu braków i deficytów oraz przewyciężaniu osobistych problemów i trudności. Jest to nieodzowne, gdyż zaburzenia, jak podkreśla Katarzyna Sawicka: „zakłócają proces socjalizacji młodych ludzi, utrudniają ich rozwój osobisty i społeczny, powodują i intensyfikują trudno-

ści szkolne”<sup>35</sup> Problemy dotyczące funkcjonowania społecznego i trudności dydaktyczne – oczywiście z wyłączeniem problemów w nauce wynikających z upośledzenia umysłowego – zazębiają się i jedne generują czy wzmacniają drugie, najogólniej stwierdza się w takiej sytuacji wadliwą realizację roli ucznia.

Im głębsze problemy, tym intensywniejsze oddziaływania należy zastosować w celu ochrony dzieci i młodzieży przed zagrożeniami prowadzącymi do patologii i wykluczenia społecznego. Polski system edukacji przewiduje różnorodne formy pomocy i wsparcia w zależności od rodzaju i natężenia trudności w sprawnej realizacji roli ucznia oraz w funkcjonowaniu społecznym. Wczesne działania interwencyjne podejmowane są w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole ogólnodostępnej, sytuacji bardziej złożone, wymagające wielopłaszczyznowej pracy terapeutycznej kwalifikują ucznia do umieszczenia go w młodzieżowym ośrodku socjoterapii lub w młodzieżowym ośrodku wychowawczym.

Odbiorcami oddziaływań socjoterapeutycznych, jak podkreśla B. Jankowiak, są zazwyczaj uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym lub doświadczający już konsekwencji owego niedostosowania. Młodzież z tej drugiej grupy może przebywać w placówkach, w których socjoterapia jest działaniem pomocowym będącym składową oddziaływań resocjalizacyjnych<sup>36</sup>. Polski system edukacji przewiduje rozwiązania umożliwiające – nastolatkom zagrożonym niedostosowaniem społecznym – realizację obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki z równoległym zaspokajaniem ich potrzeb wynikających z problemów rozwojowych, trudności edukacyjnych czy zakłóceń w prawidłowym przebiegu procesu socjalizacji. W tym celu powołane są młodzieżowe ośrodki socjoterapii (MOS).

Prowadzenie młodzieżowego ośrodka socjoterapii, to zadanie własne powiatu, toteż zazwyczaj placówki te administrowane są przez powiat, jednak organem prowadzącym, zgodnie z zapisem art. 168 ust 1 *ustawy Prawo Oświatowe*<sup>37</sup>, może być również osoba prawna i fizyczna. W systemie sprawnie funkcjonują ośrodki zakładane przez stowarzyszenia, zgromadzenia zakonne i osoby fizyczne.

---

<sup>35</sup> K. Sawicka, *Socjoterapia – proces i metoda*, [w:] Socjoterapia, K. Sawicka red., Warszawa 1999, s. 15.

<sup>36</sup> B. Jankowiak., *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 37, s. 292.

<sup>37</sup> *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe*.

Obecnie w tego rodzaju placówce umieszczani są dorastający na wniosek ich rodziców. Do 31 grudnia 2011 roku nie było to powszechną praktyką. Do MOS trafiali zazwyczaj uczniowie – jak podkreśla Teresa Kaniowska – „na podstawie postanowienia sądu o zastosowaniu wobec nieletniego środka wychowawczego w postaci umieszczenia w ośrodku (na podstawie art. 6 pkt 9 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich)”<sup>38</sup>.

Instytucjonalne działania podejmowane wobec dzieci i młodzieży przejawiających symptomy świadczące o problemach w pełnieniu roli ucznia czy innych ról społecznych, mają umocowanie prawne zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach<sup>39</sup>. Przywołany akt prawny szczegółowo określa m.in. szczegółowe zasady działania młodzieżowych ośrodków socjoterapii, warunki pobytu w nich dzieci i młodzieży oraz wysokość i zasady odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach.

W młodzieżowym ośrodku socjoterapii przebywają uczniowie, którzy z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożeni niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i socjoterapii. Warunkiem niezbędnym do pobytu w tego rodzaju placówce systemu edukacji jest posiadanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym, wydane przez zespół orzekający poradni psychologiczno-pedagogicznej<sup>40</sup>. Dokument ten jest niezbędny, gdyż tylko na jego podstawie organ prowadzący ośrodek uzyskuje subwencję oświatową. Poza tym czas, na jaki zostało wydane orzeczenie, jest jednocześnie wskazaniem długości pobytu wychowanka w MOS.

Młodzieżowy ośrodek socjoterapii obejmuje specjalistyczną pomocą terapeutyczną uczniów – dzieci i młodzież podlegającą ustawie o systemie

---

<sup>38</sup> T. Kaniowska, *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 9.

<sup>39</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach*, (Dz. U poz. 1872 z późn. zm.).

<sup>40</sup> *Ibid.* § 17.

oświaty – w związku z tym wychowanek może przebywać w placówce nie dłużej niż do ukończenia 18. roku życia lub ukończenia szkoły wchodzącej w skład ośrodka, lecz nie dłużej niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończy 24. rok życia.

Młodzieżowe ośrodki socjoterapii są profilowane ze względu na płeć nastolatków, którzy mogą korzystać z ich pomocy. Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie podaje, że w roku szkolnym 2020/2021 (stan na 23.09.2020 roku) w systemie edukacji działa 86 placówek tego typu:

- młodzieżowe ośrodki socjoterapii dla dziewcząt – 8,
- młodzieżowe ośrodki socjoterapii dla chłopców – 34,
- młodzieżowe ośrodki socjoterapii koedukacyjne – 40<sup>41</sup>.

Refleksję wzbudza fakt, że w wykazie placówek pojawiają się także takie, których oferta kierowana jest do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – młodzieżowe ośrodki socjoterapii z rewalidacją, jest to 8 spośród 86 MOS działających w systemie oświaty – czyli około 9% miejsc zarezerwowanych jest dla uczniów, którzy nie są adresatami socjoterapii. Zwraca na to uwagę zarówno K. Sawicka<sup>42</sup> jak i T. Kaniowska pisząc, że: „wychowanekami tych placówek – mowa o MOS – mogą być dzieci i młodzież w normie intelektualnej”<sup>43</sup>.

Młodzieżowy ośrodek socjoterapii realizuje równoległe dwie zasadnicze idee – socjoterapeutyczną i edukacyjną. Powołany jest bowiem, by wspomagać rozwój społeczny i umożliwić kontynuację realizacji rozpoczętego w szkole ogólnodostępnej obowiązkowej szkolnej/obowiązkowej nauki. Dlatego struktura MOS to internat, określane często hotelikiem i co najmniej jedna szkoła specjalna: specjalna szkoła podstawowa, specjalne gimnazjum, specjalna szkoła ponadgimnazjalna.

Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym, na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych, może zostać przyjęty do placówki, w której może uczęszczać do szkoły właściwej dla etapu edukacyjnego czy wybranego kierunku kształcenia. Istnieje wprawdzie, również możliwość kontynuowania nauki w szkole ponadgimnazjalnej lub średniej, ulokowanej poza ośrodkiem<sup>44</sup>, jest to jednak rozwiązanie zarezerwowane dla uczniów, którzy

---

<sup>41</sup> Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://systemkierowania.ore.edu.pl/placowka> [data dostępu: 01.02.2021].

<sup>42</sup> K. Sawicka, op. cit.

<sup>43</sup> T. Kaniowska, op. cit., s. 2.

<sup>44</sup> § 21 ust. 4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek.*

uzyskają akceptację zespołu terapeutycznego, dyrektora placówki oraz zgodę organu prowadzącego MOS. Zatem niewielki odsetek wychowanków placówek socjoterapeutycznych może faktycznie korzystać z tego przywileju.

Nasuwa się refleksja, że nie jest to chyba najlepszy sposób na realizację idei, dla której zostały powołane młodzieżowe ośrodki socjoterapii, szczególnie w kontekście postulatu W. Ambrozika<sup>45</sup> podnoszącego kwestię konieczności ściślejszego powiązania placówek o charakterze profilaktycznym i resocjalizacyjnym ze społeczeństwem. Podobne stanowisko reprezentuje Andrzej Bałandynowicz, który uważa, że: „podejście scentralizowane, kumulujące w jednym miejscu ośrodek socjoterapeutyczny wraz z placówką edukacyjną jest faktem wyłącznie relatywno-wartościowym eliminującym procesy współdziałania, współpracy, wymiany i rozwoju pomiędzy środowiskiem wewnętrznym placówki młodzieżowej a środowiskiem zewnętrznym, lokalnym, w którym placówka edukacyjna funkcjonuje”<sup>46</sup>.

Charakterystyczne dla młodzieżowych ośrodków socjoterapii jest prowadzenie pracy edukacyjno-wychowawczej i terapeutycznej w ograniczonej przestrzeni społecznej oraz ideacyjnej strukturze ról i wzajemnych stosunków wszystkich podmiotów oddziaływać. Taki układ nie jest właściwy dla rzeczywistości, w której mają sprawnie zafunkcjonować w przyszłości dorastający. Implikacją takiego stanu rzeczy jest nieskuteczność oddziaływać socjoterapeutycznych, gdyż odseparowanym wychowankom łatwiej przychodzi przystosowanie się do stworzonego dla nich środowiska niż pełny, konstruktywny udział w życiu społecznym. W świetle powyższego warto poddać refleksji kwestię poszerzenia kontaktów wychowanków MOS ze środowiskiem, umożliwiając im większy dostęp do szkół ogólnodostępnych.

Praca socjoterapeutyczna prowadzona jest w grupach wychowawczych, które skupiają wychowanków będących równolatkami, przejawiających zbliżone potrzeby terapeutyczne i wychowawcze. Akt prawny regulujący zasady działania MOS, zakłada, że wielkość grupy, którą opiekuje się wyznaczony przez dyrektora placówki wychowawca, nie może przekraczać 12 uczniów. W przepisach kładzie się również nacisk na organizowanie grupy usamodzielnienia przygotowujących dorastających do radzenia sobie w codziennym życiu. W głównej mierze stwarza się im warunki niezbędne do nabywania kompetencji w zakresie:

---

<sup>45</sup> W. Ambrozik, op. cit.

<sup>46</sup> A. Bałandynowicz, *Reifikacja i postantropologia prawa o młodzieżowych ośrodkach socjoterapeutycznych*, „Resocjalizacja Polska” 2017, nr 13, s. 58.

- samodzielnego przygotowywania posiłków;
- posługiwania się podstawowym sprzętem AGD;
- dbania o porządek;
- załatwiania spraw w urzędach oraz innych instytucjach;
- funkcjonowania na rynku pracy, w tym samokształcenia, podnoszenia kwalifikacji oraz rozwijania zainteresowań;
- radzenia sobie w sytuacjach trudnych i rozwiązywania konfliktów.

Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jest placówką zapewniającą wychowankom opiekę całodobową, co wiąże się z tym, że oprócz zorganizowania czasu w ciągu dnia, kiedy prowadzona jest praca wychowawcza i socjoterapeutyczna oraz realizowane są zadania wynikające z realizacji obowiązku szkolnego/obowiązku nauki, należy zagwarantować dorastającym opiekę w porze nocnej – od godziny 22.00 do godziny 6.00. Wychowankowie mają do dyspozycji pokoje mieszkalne, które są urządzane przy ich udziale i dostosowane do ich potrzeb rozwojowych i psychofizycznych. W jednym pokoju nie może mieszkać więcej niż czterech dorastających. Zostały również określone minimalne wymogi dotyczące wyposażenia tych pomieszczeń.

Młodzieżowy ośrodek socjoterapii w celu zapewnienia realizacji działań statutowych dysponować musi odpowiednią bazą. Konieczne jest, więc zapewnienie:

- pomieszczeń o charakterze rekreacyjno-wypoczynkowym stosownie do potrzeb każdej grupy wychowawczej;
- pomieszczeń umożliwiających organizację spotkań całej społeczności ośrodka;
- odpowiednio wyposażonych pomieszczeń do realizacji zadań socjoterapeutycznych prowadzonych w grupach i indywidualnie;
- miejsca, w którym wychowankowie będą mogli samodzielnie przygotowywać posiłki, posiadającego odpowiednie warunki do przechowywania i obróbki żywności;
- wyizolowanego pokoju dla chorych;
- miejsca umożliwiającego wychowankom samodzielne pranie rzeczy osobistych oraz ich suszenie;
- łazienki i toalety umożliwiające korzystanie z nich w sposób zapewniający intymność i zgodność z zasadami higieny<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> § 26 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek.

Zadania, które zostały nałożone na młodzieżowe ośrodki socjoterapii przez uregulowania prawne obejmują: zarówno eliminowanie przejawów zaburzeń zachowania, jak i przygotowanie wychowanków do samodzielnego i odpowiedzialnego życia po opuszczeniu ośrodka, zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. Dodatkowo każda placówka w zapisach statutu może wyznaczyć szczegółowe kierunki pracy, określając swoiste obszary, nakierowana na rozwiązywanie konkretnych problemów wychowawczych.

O wielopłaszczyznowości pracy MOS świadczą doprecyzowane w przepisach obowiązki kadry pedagogicznej:

1. Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych i zainteresowań wychowanków.
2. Organizowanie dla wychowanków zajęć:
  - umożliwiających nabywanie umiejętności życiowych i społecznych ułatwiających prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym, w szczególności po opuszczeniu ośrodka:
    - socjoterapeutycznych,
    - profilaktyczno-wychowawczych,
    - rewalidacyjnych – w przypadku wychowanków niepełnosprawnych (w rozumieniu przepisów obowiązujących w resorcie edukacji),
    - innych o charakterze terapeutycznym,
  - sportowych, turystycznych i rekreacyjnych, w tym zajęć na świeżym powietrzu w wymiarze co najmniej dwóch godzin dziennie, o ile pozwalają na to warunki atmosferyczne,
  - kulturalno-oświatowych,
  - rozwijających zainteresowania.
3. Zapewnienie wsparcia wychowankom w okresie poprzedzającym opuszczenie ośrodka.  
Nadrzędnym celem wskazanej działalności jest:
  - otoczenie szczególną pomocą i wsparciem wychowanków nowo przyjętych do placówki,
  - rozwijanie mocnych stron i zainteresowań wychowanków zgodnie z ich potrzebami i możliwościami psychofizycznymi,
  - kształtowanie kompetencji indywidualnych i społecznych wychowanków oraz przygotowanie ich do samodzielnego funkcjonowania w życiu dorosłym,
  - przygotowanie wychowanków do aktywności zawodowej, szczególnie poprzez prowadzenie doradztwa edukacyjno-zawodowego.

W świetle powyższych rozważań i przeprowadzonej analizy zapisów uregulowań prawnych można przyjąć za B. Jankowiak i E. Soroko<sup>48</sup>, że celem nadrzędnym socjoterapii jest zapobieganie rozwojowi psychopatologii i kompensowanie rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży zagrożonych zachowaniami ryzykownymi lub mających za sobą ryzykowne eksperymenty. Działalność ta nakierowana jest na zapobieganie pogarszaniu się funkcjonowania, które mogłoby – bez socjoterapeutycznej interwencji – doprowadzić do rozwoju zaburzeń, na przykład zaburzeń zachowania czy zaburzeń lękowych.

Ważna jest – jak podkreśla Tomasz Herman – cykliczność zajęć i ustrukturalizowanie spotkań, gdyż są to wyznaczniki profilaktycznego charakteru zajęć socjoterapeutycznych. Ich „odbiorcami są jednostki z konkretnym i wspólnym problemem, który może lub już jest ich udziałem. Takim problemem może być agresja, stosowanie przemocy, uzależnienie od środków psychoaktywnych, samookaleczanie się, niewłaściwe relacje społeczne z rówieśnikami, dorosłymi itp.”<sup>49</sup>.

Dorastający umieszczani w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, to grupa młodzieży mającej za sobą – w większości przypadków – doświadczenie negatywnej selekcji w środowisku szkolnym lub rówieśniczym, wywołanej niepowodzeniami dydaktycznymi, dysharmoniami rozwojowymi czy ograniczonymi możliwościami środowiska socjokulturowego. Często „system szkolny – jak zauważa W. Ambrozik – zasadniczo nie radzi sobie z przejawami niedostosowania i wykołajenia społecznego swoich uczniów, czy też z zagrożeniami socjalizacyjnymi tkwiącymi w środowisku życia tych dzieci”<sup>50</sup>. Przed kadrą młodzieżowych ośrodków socjoterapii stoi zatem poważne wyzwanie, zorganizowania środowiska placówki w taki sposób, aby wychowanek faktycznie był i rzeczywiście identyfikował siebie jako podmiot, a nie przedmiot podejmowanych oddziaływań terapeutycznych i edukacyjno-wychowawczych. B. Jankowiak i E. Soroko<sup>51</sup> podkreślają rangę idei środowiska socjoterapeutycznego, a co za tym idzie wymóg stworzenia warunków umożliwiających pracę grupową z jednoczesnym uwzględnieniem dynamiki małej grupy społecznej. W takim ujęciu sama struktura środowiska przechodzi na dalszy plan, a kwestią priorytetową staje

---

<sup>48</sup> B. Jankowiak, E. Soroko, op. cit.

<sup>49</sup> T. Herman, *Socjoterapia w profilaktyce w pracy z młodzieżą*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33, s. 197-198.

<sup>50</sup> W. Ambrozik, op. cit., s. 73.

<sup>51</sup> B. Jankowiak, E. Soroko, op. cit.



się uruchamiany w grupie uczestników proces pomocowy o psychologicznym i pedagogicznym charakterze.

Pracownicy młodzieżowego ośrodka socjoterapii – zgodnie z obowiązującymi uregulowaniami – w działaniach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych mają obowiązek przestrzegania praw wychowanków i stosowania się do następujących norm:

- poszanowania godności i prywatności wychowanka,
- przyjaznej komunikacji z wychowankiem,
- wspierania kreatywnej aktywności wychowanka,
- odpowiedzialności wychowanka za swoje postępowanie,
- współodpowiedzialności nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w placówce za rozwijanie możliwości psychofizycznych wychowanka,
- kreatywności podejmowanych działań,
- otwartości na środowisko lokalne<sup>52</sup>.

Reguły te stanowią swoisty drogowskaz przy określaniu metod pracy z wychowankami mającymi za sobą trudne doznania wynikające z przeżywanych problemów, a niejednokrotnie przejść traumatycznych.

Wyznaczenie kierunków pracy z wychowankami ośrodka socjoterapii, dorastającymi przejawiającymi doświadczenia urazowe i zachowania problemowe o podłożu psychologicznym, umożliwia diagnoza socjoterapeutyczna. Dostarcza ona wiedzy na temat problematycznych sytuacji oraz niezaspokojonych potrzeb wychowanków, umożliwiając sprecyzowanie priorytetowych celów socjoterapeutycznych, zawierających się w triadzie celów: edukacyjnych, rozwojowych i terapeutycznych<sup>53</sup>. Wychowawcy, nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w placówce opracowują ofertę kierowaną do wychowanków i realizują powierzone zadania w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

Koherentne zaprojektowanie pracy edukacyjno-terapeutycznej daje dorastającym szansę na otrzymanie wsparcia w realizacji zadań rozwojowych oraz pomocy w pokonywaniu kryzysów. Przyczynia się również do podniesienia poziomu wiedzy dotyczącej funkcjonowania społecznego oraz zdobycia lub rozwinięcia kompetencji interpersonalnych. Dzięki temu wychowankowie mogą skorygować i doskonalić zachowanie, poprawić kontrolę,

---

<sup>52</sup> § 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek.

<sup>53</sup> T. Herman, op. cit.

umiejętnie radzić sobie z trudnymi stanami emocjonalno-uczuciowymi oraz towarzyszącym im stresem.

Podjmując problematykę podmiotowego traktowania, zindywidualizowanego podejścia oraz zaspakajania indywidualnych potrzeb wychowanków, nie sposób pominąć kwestii utrzymywania kontaktów z rodzicami. Zaspokojenie podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży ma ogromny wpływ na ich pełny i harmonijny rozwój. Szczególne zaś znaczenie dla dorastających ma przekonanie, że są kochani przez rodziców i stanowią dla nich źródło zadowolenia. Od tego przekonania zależy ich poczucie własnej wartości, stosunek do otoczenia, aspiracje i perspektywy dalszego rozwoju.

Liczne badania rodzinnego środowiska wychowawczego<sup>54</sup> potwierdzają bezdyskusyjność znaczenia rodziny dla rozwoju jednostki, gdyż więzi powstałe między członkami tej grupy pierwotnej oraz postawy wychowawcze rodziców kształtują zasadnicze wzorce zachowań młodego pokolenia. Postawy rodzicielskie ponadto wpływają na strukturę „ja” oraz poziom akceptacji młodzieży, młodzież ciesząca się dobrymi kontaktami z rodzicami bardziej akceptuje siebie niż rówieśnicy, których relacje z rodzicami są zaburzone.

Zadaniem młodzieżowego ośrodka socjoterapii jest zadbanie o utrzymanie kontaktów, nawiązania i podtrzymywanie konstruktywnych relacji między wychowankiem a jego rodzicami. W myśl zapisów rozporządzenia, placówka ma podejmować współpracę z rodzicami wychowanka i zapewnić mu odpowiednie warunki umożliwiające kontakt z rodzicami, z poszanowaniem prywatności. Jeżeli pracownicy zaobserwują utrudnienia lub zaniebdania w tych kontaktach, wówczas mają obowiązek wnioskować do sądu rodzinnego i nieletnich o zbadanie sytuacji dziecka<sup>55</sup>. Przywołany akt prawny reguluje również materię monitorowania realizacji przyjętych celów postępowania socjoterapeutycznego w aspekcie progresu lub regresu podmiotów oddziaływań. Nie rzadziej niż dwa razy w roku – najczęściej na koniec pierwszego półrocza i na koniec roku szkolnego – przeprowadzana jest ocena efektów podejmowanych działań, w szczególności dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz badany poziom bezpieczeństwa wychowanków<sup>56</sup>. Zespół odpowiedzialny za przygotowanie indywidualnego

---

<sup>54</sup> B. Ciupińska, *Rola rodziny w społecznym funkcjonowaniu dorastających*, [w:] Współczesna rodzina w Polsce i na świecie, S. Cudak, E. Adasiewicz red., Łódź 2014, s. 44.

<sup>55</sup> § 27 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek*.

<sup>56</sup> § 28, *ibid.*

programu edukacyjno-terapeutycznego dokonuje także oceny zasadności dalszego pobytu wychowanka w placówce oraz ustala, na wniosek jego rodziców lub pełnoletniego wychowanka, zakres współpracy ośrodka z wychowankiem i jego rodziną, po opuszczeniu przez wychowanka MOS<sup>57</sup>. Warto podkreślić, że we współpracy z ośrodkami pomocy społecznej i powiatowymi centrami pomocy rodzinie podejmowane są również starania ukierunkowane na udzielenie pomocy i wsparcia usamodzielniającym się wychowankom.

Celem pracy socjoterapeutycznej – jak podkreślają B. Jankowiak i E. Soroko<sup>58</sup> – jest dostarczenie lepszych warunków do rozwoju kompetencji społecznych i osobistych – warunków lepszych od tych, w których do tej pory przebywała osoba uczestnicząca w socjoterapii. Socjoterapia w tym sensie wspomaga rozwój, szczególnie społeczny i koryguje braki w tym zakresie, co dzieje się w specyficznych warunkach społecznych.

Powinnością młodzieżowego ośrodka socjoterapii jest zatem troska o rozwój poznawczy i społeczny wychowanka oraz wspieranie jego aktywności, zgodnie z rozpoznanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Równoległe z oddziaływaniami terapeutycznymi umożliwiają uczniom realizację obowiązku szkolnego/obowiązku nauki. Przepisy regulujące działalność tych placówek systemu edukacji określają standardy, których efektem powinno być osiągnięcie przez wychowanka pełnej zdolności do pełnienia odpowiedzialnych ról społecznych w miejscu pracy, zamieszkania lub pobytu oraz wykorzystywanie istotnych dla uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej kompetencji.

## **2.5. Młodzieżowy ośrodek wychowawczy jako placówka resocjalizacyjna systemu oświaty**

Problematyka pracy z dorastającymi sprawiającymi problemy wychowawcze i przejawiającymi nieakceptowane społecznie zachowania stanowi ważny obszar współczesnej działalności pedagogicznej. Jest to jednak kwestia złożona. Okazuje się, że już samo klasyfikowanie zachowań godzących w ustalony porządek czy odstających od powszechnie przyjętych norm społecznych przysparza szereg problemów. Nie zagłębiając się w istotę materii, nie trudno mylnie definiować nieprzystosowanie społeczne i niedostosowanie społeczne, zaburzone zachowania i zachowania ryzykowne. Pedagodzy resocjalizacji dostrzegają te niuanse, natomiast w pozostałych obszarach

---

<sup>57</sup> § 29, *ibid.*

<sup>58</sup> B. Jankowiak, E. Soroko, *op. cit.*

działalności pedagogicznej nie trudno o pomyłki. Nedorzecznnością jest np. podnoszenie kwestii niedostosowania społecznego czy nieprzystosowania społecznego u dzieci do 13 roku życia – ujawniające się w ich przypadku zachowania godzące w normy i zasady porządku społecznego, zaliczać należy raczej do zachowań ryzykownych, które w konsekwencji mogą prowadzić do zagrożenia nieprzystosowaniem czy niedostosowaniem społecznym.

Jeszcze poważniejszym problemem zdaje się być rozróżnianie placówek udzielających pomocy i wsparcia dzieciom i młodzieży przejawiającym zachowania nieakceptowane od tych o charakterze resocjalizacyjnym. W obowiązującym obecnie w Polsce systemie, zadania dotyczące rozwiązywania problemów związanych z nieprawidłowym funkcjonowaniem społecznym młodego pokolenia, realizowane są przez różne resorty: Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Sprawiedliwości, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Stąd z pewnością kłopoty w rozróżnieniu placówek o charakterze opiekuńczo-interwencyjnym działających w ramach MRiPS i MSWiA, placówek wychowawczo-resocjalizacyjnych MEiN i placówek resocjalizacyjnych MS. Nie bez znaczenia dla takiej sytuacji są z pewnością uwarunkowania historyczne, budowanego w Polsce systemu opieki nad dzieckiem zaniedbanym, wykolejonym czy przestępczym.

Problematyka działań wobec nieletnich, których zachowanie odbiega od obowiązujących norm i zasad współżycia społecznego zdeterminowana jest przez zapisy *ustawy z dnia z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*<sup>59</sup>. Akt prawny definiuje nieletniego odnosząc się do trzech wymiarów:

- profilaktycznego dotyczącego przeciwdziałania i zwalczania przejawów demoralizacji w stosunku do osób, które nie ukończyły 18 roku życia,
- interwencyjnego obejmującego postępowanie o czyny karalne wobec nastolatków od ukończenia 13 roku życia do 17 roku życia,
- wykonawczego dotyczącego stosowania orzeczonych przez sąd rodzinny środków wychowawczych lub poprawczych nie dłużej niż do ukończenia 21 lat.

W artykule 6 przywołanej ustawy określone są środki zapobiegania oraz zwalczania demoralizacji i przestępczości wśród nieletnich. W wymienionym katalogu ujęte są wszystkie możliwe oddziaływania – od tych o charakterze opiekuńczym i wychowawczym poprzez warianty doraźnych zabiegów interwencyjnych, po system oddziaływań sensu stricto resocjalizacyj-

---

<sup>59</sup> Dz. U. z 2018 r. poz. 969, t.j.

nych. Wyszczególnione środki, które może wobec nieletniego orzec sąd rodzinny obejmują m.in. upomnienie nieletniego, nadzór odpowiedzialny rodziców, nadzór kuratora, umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym albo w rodzinie zastępczej zawodowej, która ukończyła szkolenie przygotowujące do sprawowania opieki nad nieletnim oraz umieszczenie w zakładzie poprawczym. Sąd rodzinny może skierować nieletniego do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym. Wśród możliwych rozwiązań mogą znaleźć się także środki przewidziane w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym. Sąd może również podjąć decyzję o skierowaniu nastolatka do szpitala psychiatrycznego lub innego odpowiedniego zakładu leczniczego lub domu pomocy społecznej (art. 12). Podjęta decyzja uwzględnia indywidualną sytuację nieletniego oraz jego faktyczne potrzeby wynikające ze stanu zdrowia, poziomu funkcjonowania intelektualnego oraz stopnia zagrożenia demoralizacją. Ustawa wskazuje także na możliwość umieszczenia nieletniego w schronisku dla nieletnich (art. 27) lub w policyjnej izbie dziecka (art. 32g.), ale są to działania o charakterze interwencyjnym, które są niezbędne w toku prowadzenia postępowania.

Należy podkreślić, że spośród wymienionych możliwości jedynie umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub w zakładzie poprawczym odnosi się do konkretnej pracy resocjalizacyjnej. Pozostałe rozwiązania – oczywiście podejmuje się w ich przypadku bardzo często pracę o charakterze resocjalizacyjnym – nie są placówkami resocjalizacyjnymi. Warto zwrócić także uwagę na fakt, że młodzieżowe ośrodki wychowawcze działają w ramach resortu edukacji, a zakłady poprawcze są ulokowane w resorcie sprawiedliwości stąd zasadnicze różnice w organizacji procesu resocjalizacji nieletnich. Zaprezentowane poniżej treści, ze względu na charakter opracowania, odnoszą się będą jedynie do placówek resocjalizacyjnych działających w ramach resortu oświaty – młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze są powołane w celu zapewnienia możliwości kontynuowania nauki uczniom, którzy ze względu na zdiagnozowane niedostosowanie społeczne nie mogą uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej. Uwzględnione są dwie grupy adresatów oddziaływań:

- W placówkach resocjalizacyjno-wychowawczych umieszczani są uczniowie niedostosowani społecznie, którzy wymagają stosowania specjal-

nej organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i resocjalizacji;

- W placówkach resocjalizacyjno-rewalidacyjnych umieszczani są uczniowie niedostosowani społecznie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, którzy wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i resocjalizacji<sup>60</sup>.

Wobec nieletniego, który zagrożony jest demoralizacją, naruszył zasady współżycia społecznego, popełnił czyn zabroniony, uchyla się od obowiązku szkolnego lub nauki, używa alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawia nierząd, włóczęgostwo, należy do grup przestępczych<sup>61</sup>, sąd rodzinny może orzec środek wychowawczy – umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Do młodzieżowych ośrodków wychowawczych trafia zatem młodzież, która ma poważne problemy z realizacją roli ucznia, jest skonfliktowana z otoczeniem, przejawia uzależnienia behawioralne i od substancji psychoaktywnych, demonstrująca zachowania opozycyjno-buntownicze, dotknięta patologią środowiskową. Zadania placówki sprowadzają się, jak podkreśla Arkadiusz Kamiński<sup>62</sup>, do likwidacji przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego, które są szkodliwe zarówno dla otoczenia, jak i samej jednostki. Podejmowane są działania ukierunkowane na ponowną adaptację społeczną wychowanka oraz przygotowanie go do podjęcia pracy zawodowej i życia zgodnego z obowiązującymi normami i zasadami społecznymi.

Procedura kierowania wychowanka do placówki uwzględnia jego indywidualne potrzeby edukacyjne i odbywa się centralnie za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Podmioty odpowiedzialne za wyszukanie miejsca dla konkretnego ucznia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym – starostowie lub osoby przez nich upoważnione, ORE oraz placówki resocjalizacyjne resortu edukacji – współpracują z wykorzystaniem teleinformatycznego kierowania nieletnich. Dostęp do połączonych baz danych pozwala na uwzględnienie zindywidualizowanych potrzeb nastolatka: płci, typu szkoły, specyfiki klasy, kontynuowania nauki języków

---

<sup>60</sup> § 13 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek.*

<sup>61</sup> Art. 4 § 1 *ustawy z dnia z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich.*

<sup>62</sup> A. Kamiński *Rozwój kompetencji cyfrowych oraz bezpieczne korzystanie z sieci podopiecznych placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*, [w:] *Oddziaływania resocjalizacyjne społecznych zagrożeń*, S. Cudak, A. Mańka red., Warszawa 2020, s. 157-166.

obcych czy profilu kształcenia zawodowego. Skoordynowana współpraca umożliwi efektywne wypełnienie miejsc, którymi dysponują placówki<sup>63</sup>.

Według danych opublikowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji<sup>64</sup> w roku szkolnym 2020/2021 w Polsce działają 94 młodzieżowe ośrodki wychowawcze – 57 placówek dla chłopców, 28 placówek dla dziewcząt oraz 9 placówek koedukacyjnych. Większość ośrodków sprofilowana jest na pracę wychowawczo-resocjalizacyjną, 23% miejsc w placówkach przeznaczonych jest dla nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – te MOW-y funkcjonują jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne.

Niestety rozmieszczenie placówek nie jest równomierne w całej Polsce, w województwach dolnośląskim i mazowieckim jest ich najwięcej. Są jednak takie regiony kraju, w których młodzieżowe ośrodki wychowawcze nie są prowadzone:

- w województwach: łódzkim i podkarpackim nie jest prowadzona żadna placówka resocjalizacyjno-wychowawczej dla chłopców,
- w województwach: lubuskim, pomorskim, warmińsko-mazurskim i podkarpackim nie są prowadzone placówki resocjalizacyjno-wychowawcze dla dziewcząt,
- w województwach: lubelskim, lubuskim, łódzkim, małopolskim, podlaskim i wielkopolskim nie są prowadzone placówki resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla chłopców,
- w województwach: dolnośląskim, lubelskim, lubuskim, łódzkim, małopolskim, mazowieckim, podkarpackim, śląskim, i warmińsko-mazurskim nie są prowadzone placówki resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla dziewcząt.

Uczniowie, którzy ze względu na niedostosowanie społeczne, potwierdzone orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego oraz przejawy demoralizacji uznane przez sąd rodzinny za przesłankę zastosowania środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, kontynuują realizację obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki w placówce. Ze względu na konieczność znalezienia miejsca w konkretnym typie szkoły i w klasie, trafiają często do placówek znacznie oddalonych od miejsca zamieszkania, od środowiska rodzinnego.

---

<sup>63</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (Dz. U. Nr 296, poz. 1755).

<sup>64</sup> Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezowe-osrodki-wychowawcze/> [data dostępu: 01.02.2021].

Struktura młodzieżowego ośrodka wychowawczego nie odbiega w zasadzie od tej dotyczącej młodzieżowego ośrodka socjoterapii – szkoła specjalna i internat, który w tym przypadku jest obligatoryjny. Placówki działają cały rok kalendarzowy jako placówki, w których nie są przewidziane ferie i zapewnia opiekę całodobową. Podstawową formą organizacyjną pracy z młodzieżą jest grupa wychowawcza, która nie może liczyć więcej niż 12 osób. Kadra młodzieżowych ośrodków wychowawczych składa się z pracowników pedagogicznych i administracji. Pracownicy pedagogiczni, to zarówno nauczyciele zatrudnieni w szkołach funkcjonujących na terenie placówki, jak i wychowawcy w internacie oraz specjaliści realizujący zadania diagnostyczne – pedagog, psycholog<sup>65</sup>.

Młodzieżowy ośrodek wychowawczy zapewnia nieletnim udział w indywidualnych i grupowych zajęciach specjalistycznych – resocjalizacyjnych, psychoterapeutycznych, z zakresu terapii pedagogicznej, sportowych, kulturalnooświatowych i rozwijających zainteresowania oraz rewalidacyjnych, w przypadku wychowanków niepełnosprawnych. Zasady organizowania kształcenia dla nieletnich umieszczonych w placówce szczegółowo określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym<sup>66</sup>. Praca z wychowankami prowadzona jest w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Program ten, opracowany na podstawie sporządzonej w ośrodku diagnozy własnej i diagnozy oraz zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, jest dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych wychowanka. Zawiera on w szczególności:

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb danego ucznia,
- zakres zintegrowanych działań o charakterze rewalidacyjnym/ resocjalizacyjnym – nauczycieli i specjalistów – prowadzących zajęcia z uczniem,
- formy (w tym rewalidacja i zajęcia specjalistyczne) i metody pracy z uczniem;

---

<sup>65</sup> § 21, § 22, § 25, § 26, § 30 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek.*

<sup>66</sup> Dz. U. z 2020 r. poz. 1309, t.j.



- okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin (w uzgodnieniu z dyrektorem szkoły), w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane,
- działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z macierzystą poradnią psychologiczno-pedagogiczną,
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia<sup>67</sup>.

Indywidualny program pracy z wychowankiem opracowany jest w trzech płaszczyznach: biograficznej, resocjalizacyjnej oraz edukacyjnej. Dokument jest wynikiem współpracy wychowawców grup, nauczycieli realizujących zajęcia dydaktyczne oraz specjalistów – psychologa i pedagoga. Sławomir Śliwa<sup>68</sup> zwraca uwagę, że część programu dotycząca planowanych działań jest tworzona w taki sposób, by wychowanek, zapoznając się z nią, miał pełną informację na temat tego, jakie cele ma osiągnąć. Jest to szczególnie ważne w procesie resocjalizacji nieletnich, gdyż powinni oni brać odpowiedzialność za świadome kierowanie własnym życiem.

Ważnym obszarem pracy resocjalizacyjnej jest podejmowanie działań ukierunkowanych na usamodzielnienie wychowanków<sup>69</sup>. Realizowane są one w oparciu o Indywidualny Program Usamodzielniania, zawierający plan podejmowanych działań i terminy ich realizacji, zobowiązanie osoby usamodzielnianej do realizacji postanowień programu, zasady współdziałania i wspieranie osoby usamodzielnianej w kontaktach z rodziną czy środowiskiem. Karina Szafrąńska<sup>70</sup> zwraca uwagę na konieczność wskazania wykształcenia, jakie ma zdobyć wychowanek – adekwatnie do jego aspiracji i możliwości oraz określenia sposobu osiągnięcia tego celu i metody uzyskania kwalifikacji zawodowych. Plan usamodzielnienia powinien zawierać elementy informacyjno-edukacyjne dotyczące ustalania uprawnień do ubezpieczenia zdrowotnego czy możliwości uzyskania mieszkania (m.in. mieszkania chronionego, socjalnego czy czasowego w bursie/internacie do czasu ukończenia nauki) oraz podjęcia zatrudnienia i uzyskania przysługujących świadczeń.

---

<sup>67</sup> B. Ciupińska, *Praca terapeutyczna i rewalidacyjna w aspekcie zaleceń zawartych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *W dążeniu do skutecznej resocjalizacji*, A. Kamiński red., Warszawa, 2013, s. 76-75.

<sup>68</sup> S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Opole 2013, s. 60-61.

<sup>69</sup> § 23 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek*.

<sup>70</sup> K. Szafrąńska., *Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, "Resocjalizacja Polska" 2016, nr 12, s. 64.

Zindywidualizowane działania resocjalizacyjne prowadzone są równoległe w płaszczyźnie opiekuńczej, wychowawczej i terapeutycznej<sup>71</sup>. W zależności od wieku wychowanka i stopnia jego demoralizacji oraz korzystania przez niego z pomocy instytucjonalnej – uwzględnia się zarówno czas pobytu w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, jak i poprzedzające go pobyty w placówkach socjoterapeutycznych i opiekuńczo-wychowawczych – gdzie ustala się cele etapowe. W toku pracy z nieletnim dąży się do zmiany w jego zachowaniu, a wśród najistotniejszych kryteriów wskazujących na efektywność procesu resocjalizacji można wymienić za Justyną Siemionow<sup>72</sup>:

- poprawę wyników w nauce,
- zredukowanie ucieczek wychowanka z instytucji,
- terminowe powroty z udzielanych wychowankowi urlopów do domu rodzinnego oraz samodzielnego wyjścia poza instytucję,
- obniżenie wskaźnika agresji,
- większe zaangażowanie wychowanka w zajęcia sportowo-kulturalne organizowane w instytucji jak i poza nią,
- brak czynów karalnych w trakcie pobytu nieletniego na urlopiach w środowisku rodzinnym,
- zminimalizowanie dewastacji i zniszczeń w placówce,
- zredukowanie lub wyeliminowanie przyjmowania środków psychoaktywnych przez wychowanka.

Systematyczny i długofalowy monitoring tych kryteriów daje możliwość określenia skutecznych form oraz metod pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie i jest jednocześnie wyznacznikiem efektywności działań resocjalizacyjnych.

Mariusz Dobijański<sup>73</sup> podkreśla, że zgodnie z teoretycznym kontekstem, to społeczeństwo ma realny wpływ na proces socjalizacji jednostki poprzez rozwój jej osobowości oraz umożliwienie jej uzyskania statusu podmiotu grupy społecznej. Natomiast w procesie resocjalizacji ważne jest spowodowanie sytuacji, w wyniku, której pojawią się nowe skłonności motywacyjne

---

<sup>71</sup> M. Kranc., *Metodyka procesu resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Kraków 2018; J. Siemionow., *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, Warszawa 2016.

<sup>72</sup> J. Siemionow *Analiza podejmowanych działań i uzyskiwanych rezultatów w procesie resocjalizacji nieletnich*, "Resocjalizacja Polska", 2014, nr 8, s. 46.

<sup>73</sup> M. Dobijański, *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Siedlce 2017.

i związane z nimi nowe sposoby reagowania. Wzmocnienia pozytywne – z kolei – są sposobem na podtrzymywanie zachowań pozytywnych i redukcję nieakceptowanych. W opinii Anny Fidelus<sup>74</sup> w resocjalizacji należy stawiać nacisk na osobistą i społeczną tożsamość jednostki, która staje się podstawą oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym.

„Uzyskiwanie wysokiej efektywności podejmowanych działań wymaga stosowania wielu metod oraz ciągłego ich doskonalenia na drodze ewaluacji i poszukiwania nowych rozwiązań dostosowanych do potrzeb i oczekiwań wychowanków. Z opinii osób uczestniczących w badaniach ankietowych wynika, iż najczęściej wskazywanym działaniem, mającym wpływ na efektywność procesu jest konsekwencja w stosowaniu zasad i norm zawartych w regulaminach. Kolejno wskazywanymi działaniami o największej efektywności są: twórcza resocjalizacja, oddziaływania terapeutyczne, stosowanie nagród, przykład własny wychowawcy, współpraca z rodzicami, współpraca ze środowiskiem, stosowanie kar, a na końcu (czynnik o najmniejszym wpływie na efektywność procesu) wpływ rówieśników”<sup>75</sup>.

Młodzieżowy ośrodek wychowawczy zamyka możliwości udzielania wsparcia i profesjonalnej instytucjonalnej pomocy uczniom niedostosowanym społecznie w ramach systemu oświaty. Pozostają rozwiązania wpisujące się w zadania placówek resortu sprawiedliwości – schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych.

Dorastający, który natrafia na utrudnienia w rozwoju psychospołecznym – uwarunkowane różnymi czynnikami – w świetle obowiązujących rozwiązań określonych w przepisach resortu edukacji ma szanse na ich przezwyciężenie. Na samym początku kompetentni nauczyciele mogą udzielać wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu trudności dydaktycznych oraz tych związanych z pełnieniem roli ucznia. Pedagodzy nie są pozostawieni sami sobie, w szkołach, działają programy wychowawczo-profilaktyczne oraz organizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Rzetelne wywiązywanie się z nałożonych zadań w tych obszarach, skupienie się na integrowaniu wszystkich podmiotów interakcji wychowawczej – uczniów, nauczycieli i rodziców – w środowisku szkolnym oraz wykorzystanie zasobów środowiska lokalnego daje bardzo duże prawdopodobieństwo przezwyciężenia

---

<sup>74</sup> A. Fidelus, *Praca nad osobistą i społeczną tożsamością jednostki podstawą oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym*, [w:] Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna, cz. I, A. Kieszkowska red., Kraków 2011, s. 293-303.

<sup>75</sup> M. Dobijański, op. cit., s. 133.

ujawniających się problemów w funkcjonowaniu uczniów, zanim pojawią się poważne kłopoty. Faktem jest, że dla niektórych dorastających takie formy pomocy nie są wystarczające. Złożone problemy osobiste oraz niekorzystne wpływy środowiska rodzinnego czy rówieśniczego często wymagają socjoterapeutycznej pomocy instytucjonalnej, a w niektórych przypadkach, w których rozwinię się niedostosowanie społeczne – pobytu w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Jednak pobyt w MOS i w MOW powinien być traktowany, jako ostateczność.

Nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy mają narzędzia, poparte uregulowaniami prawnymi, pozwalające na wdrożenie skutecznej pomocy uczniom przejawiającym zachowania problemowe już na poziomie szkoły ogólnodostępnej. Mają solidne przygotowanie merytoryczne, ponieważ praca w tym charakterze wymaga spełnienia szeregu warunków<sup>76</sup>. Pozostaje, zatem kwestia osobistego nastawienia do rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży oraz poczucia odpowiedzialności za ich los. Nawet najlepsze przepisy – chociaż te, dotyczące podnoszonej problematyki, które obecnie obowiązują, zdaniem autorki pozwalają na zorganizowanie skutecznej pomocy – nie rozwiążą problemów, bo za wdrożenie ich w życie odpowiada człowiek, konkretny dyrektor, konkretny nauczyciel, konkretny wychowawca.

---

<sup>76</sup> *Ustawa dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 2215); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U z 2020 r., poz. 1289, t.j.); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, (Dz. U., poz. 1574).

## Rozdział III

### Metodologia badań własnych

#### 3.1. Przedmiot i cele badań

W dwóch pierwszych rozdziałach niniejszego opracowania zaprezentowano najważniejsze aspekty teoretyczne istotne dla podjętych dociekań badawczych, których efekty zostaną poddane analizie w rozdziale czwartym i piątym.

W projekcie badawczym **przedmiotem badań** uczyniono zachowania problemowe przejawiane przez nastolatków w percepcji ich nauczycieli oraz profilaktykę zachowań ryzykownych z perspektywy nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty.

Podejmując tematykę zachowań problemowych nastolatków w percepcji ich nauczycieli, wyznaczono cel główny oraz cele szczegółowe.

**Cel główny: Dokonanie analizy obszarów zachowań problemowych identyfikowanych przez nauczycieli wśród uczniów, z którymi pracują oraz ustalenie podejścia nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych.**

Dla tak ujętego celu głównego wyznaczono następujące cele szczegółowe:

1. Nakreślenie mapy zachowań ryzykownych nastolatków oraz problemów przyczyniających się do zagrożenia niedostosowaniem społecznym identyfikowanym przez nauczycieli w placówce, w której pracują.
2. Ustalenie dostrzeganych przez nauczycieli możliwości wspomagania uczniów mierzących się z sytuacjami problemowymi.
3. Dokonanie analizy problemów nastolatków z pełnieniem roli ucznia identyfikowanych przez nauczycieli.
4. Poznanie nastawienia oraz doświadczeń nauczycieli odnośnie realizowanych przez nich działań z zakresu profilaktyki w warunkach placówki, w której pracują.

### 3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Podjęte badania empiryczne miały umożliwić uzyskanie odpowiedzi na pytania, które wynikały z wyznaczonych wyżej celów.

**Problem główny: Jakie obszary zachowań problemowych nastolatków identyfikują nauczyciele wśród uczniów, z którymi pracują oraz jakie jest podejście nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych?**

1. Jakie zachowania ryzykowne oraz sytuacje problemowe przyczyniające się do zagrożenia niedostosowaniem społecznym identyfikują badani wśród uczniów, z którymi pracują?
2. Jakie możliwości wspomagania uczniów w przewyżnianiu doświadczanych przez nich problemów dostrzegają badani?
3. Jakie problemy związane z funkcjonowaniem w roli ucznia dostrzegają badani wśród nastolatków, z którymi pracują?
4. Jakie jest podejście badanych do realizacji działań z zakresu profilaktyk zachowań ryzykownych oraz jakie mają doświadczenia w zakresie realizacji tych zajęć z nastolatkami w warunkach placówki, w której pracują?

Wnioski płynące z analizy teorii odnoszącej się do omawianej problematyki pozwoliły na wyłonienie hipotez – głównie i szczegółowych.

#### **Hipoteza główna:**

Identyfikowane przez nauczycieli wśród nastolatków, z którymi pracują zachowania ryzykowne obejmują zarówno uzależnienia od środków psychoaktywnych, jak i uzależnienia behawioralne. Pedagodzy dostrzegają również deficyty w umiejętnościach społecznych, problemy wiążące się ze środowiskiem rodzinnym uczniów oraz szereg zachowań problemowych związanych z pełnieniem przez dorastających roli ucznia. Jednak nie wszyscy pedagodzy mają świadomość, że sytuacje trudne wiążące się z niskimi kompetencjami szkolnymi mogą być jednocześnie ważnymi sygnałami świadczącymi o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym. Nauczyciele pracujący w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych są nastawieni na kompleksowe rozwiązywanie problemów nastolatków – mają wyższą świadomość w omawianych kwestiach – niż nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych, którzy skupiają się głównie na realizacji zadań edukacyjnych, a dopiero w dalszej kolejności zadań profilaktyczno-wychowawczych. Podejście pedagogów do realizacji zadań z zakresu profilaktyki jest powiązane ze stażem pracy pedagogicznej. Doświadczenie zawodowe sprzyja otwartości na problemy uczniów

## **i poszukiwaniu efektywnych rozwiązań ich problemów, szczególnie w obszarze profilaktyki zachowań ryzykownych.**

Hipotezy szczegółowe:

1. Rozpiętość zachowań ryzykownych nastolatków jest szeroka, ale dominują te dotyczące uzależnień od środków psychoaktywnych oraz zachowań agresywno-przemocowych. Pedagodzy pracujący w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty, przykładają większą wagę do sygnałów świadczących o możliwości zagrożenia uczniów niedostosowaniem społecznym niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych. Staż pracy pedagogicznej ma w tym przypadku mniejsze znaczenie.
2. Nauczyciele wspierając uczniów w rozwiązywaniu ich problemów wykorzystują wszystkie dostępne możliwości. Chętnie angażują specjalistów – pedagogów i psychologów szkolnych. Pedagodzy pracujący w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych dostrzegają jednak większy – niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych – potencjał w organizowaniu pomocy w ramach grup rówieśniczych. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych przejawiają skłonność do podejmowania działań w kwestiach, które przekraczają ich kompetencje zawodowe, jednocześnie pomijając te obszary wsparcia, które można zapewnić w środowisku szkolnym. Doświadczenie zawodowe nauczycieli pozwala na rozsądną ocenę doświadczanych przez nastolatków problemów i wskazywanie racjonalnych sposobów udzielania wsparcia.
3. Pedagodzy dostrzegają trudności uczniów mające bezpośredni związek z procesem dydaktycznym, wynikające z indywidualnych predyspozycji, problemów osobistych nastolatków oraz odnoszące się do relacji z innymi. W zależności od rodzaju placówki, w której pracują i stażu pracy pedagogicznej percepcja tych problemów jest odmienna. Pracownicy placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty oraz nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym są bardziej wyczuleni na identyfikowanie – korelujących z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym – trudności z pełnieniem roli ucznia oraz deficytów w umiejętnościach prospołecznych nastolatków.
4. Pedagodzy pracujący z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym i niedostosowaną społecznie, częściej niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych, doceniają rangę wspierania rozwoju osobowościowego uczniów i zaspokajania ich potrzeb oraz wspierania w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Wśród uczniów szkół ogólnodostępnych –

w ramach profilaktyki zachowań ryzykownych – realizowane są głównie treści dotyczące uzależnień od substancji psychoaktywnych oraz zachowań agresywno-przemocowych, natomiast problematyka obejmująca doskonalenie umiejętności niezbędnych do sprawnej realizacji przypisanych ról społecznych jest mniej popularna.

### **3.3. Zmienne i wskaźniki**

Przedstawiona problematyka badań oraz związane z nią hipotezy pozwoliły stworzyć listę zmiennych zależnych i niezależnych. W badaniach brano pod uwagę następujące zmienne:

#### **Zmienną zależną**

#### **1. Zachowania problemowe przejawiane przez nastolatków, a wskaźnikami tej zmiennej są wypowiedzi nauczycieli na temat:**

- identyfikowanych zachowań ryzykownych nastolatków, problemów świadczących o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym oraz problemów związanych ze środowiskiem rodzinnym uczniów,
- możliwości rozwiązywania problemów uczniów i udzielaniu im wsparcia,
- identyfikowanych problemów nastolatków z pełnieniem roli ucznia.

#### **2. Podejścia do profilaktyki zachowań ryzykownych, a wskaźnikami tej zmiennej są wypowiedzi nauczycieli na temat:**

- znaczenia czynników i umiejętności chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym,
- znaczenia czynników warunkujących skuteczność profilaktyki zachowań ryzykownych,
- podejmowanej problematyki w ramach profilaktyki zachowań ryzykownych,
- planowanych obszarów doskonalenia kompetencji pedagogicznych.

#### **Zmienne niezależne**

Zbiór cech społeczno – demograficznych:

#### **1. Miejsce pracy nauczycieli, a wskaźnikami tej zmiennej są:**

- szkoła ogólnodostępna,
- młodzieżowy ośrodek socjoterapii,
- młodzieżowy ośrodek wychowawczy

#### **2. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli, a wskaźnikami tej zmiennej są:**

- 1-7 lat – nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie i nauczyciele kontraktowi realizujący staż na stopień nauczyciela mianowanego;



- 8-13 lat – nauczyciele na etapie intensywnego rozwoju zawodowego: mianowani, realizujący staż na stopień nauczyciela dyplomowanego i nauczyciele dyplomowani;
- 14-20 lat – posiadający ustabilizowaną pozycję zawodową nauczyciele dyplomowani;
- powyżej 20 lat – nauczyciele dyplomowani.

### 3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W podjętych badaniach zastosowana została **metoda sondażu** z wykorzystaniem **techniki ankiety**. Na potrzeby badań opracowano narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety dla nauczycieli „Zachowania problemowe nastolatków”. Respondenci odpowiedzieli na pytania zamknięte koniunktywne oraz na pytania półotwarte.

W celu zweryfikowania hipotez posłużono się analizą statystyczną z wykorzystaniem dwóch podstawowych wskaźników **statystycznych**. Do badania zależności między zmiennymi zastosowano:

- poziom istotności statystycznej,
- współczynnik V-Cramera.

Poziom istotności ( $\alpha$ ) to podstawowa miara rachunku prawdopodobieństwa, która określa ryzyko popełnienia błędu statystycznego. Przyjęta wielkość tego wskaźnika, czyli próg wedle którego oceniamy z jakim prawdopodobieństwem różnice, które zaobserwowaliśmy są dziełem przypadku, wynosi 0,005. Miara istotności statystycznej na poziomie niższym niż, przyjęty umownie próg ( $\alpha \leq 0,005$ ) pozwala stwierdzić, że zaobserwowane różnice są znaczące w skali badanej populacji.

Do oceny siły związku między zmiennymi wykorzystano współczynnik V-Cramera. Jest to jedna z miar zależności, określająca siłę związku między zmiennymi. Wartość wskaźnika mieści się w granicach 0-1, przy czym im wyższa wartość współczynnika, tym silniejszy jest zaobserwowany związek. Maksymalny poziom tej miary wynosi 1. Decyzja o wyborze tego współczynnika wynika z przyjętych standardów analizy statystycznej, wskazujących na zasadność stosowania tej miary związku w przypadku występowania zmiennych nominalnych, przyjmujących minimum 2 wartości (np. rodzaj placówki)<sup>1</sup>. Zatem typ zmiennych niezależnych (nominalne) generuje zasadność zastosowanie tej miary związku między czynnikami warunkującymi a warunkowanymi.

---

<sup>1</sup> B. M. King, E. W. Minium, *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 476.

### 3.5. Organizacja i przebieg badań oraz charakterystyka badanej próby

Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem ankiety zdalnej, zrealizowanej w okresie maj-czerwiec 2020 roku wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Zebrano łącznie 224 wypełnionych kwestionariuszy ankiety, które poddane zostały obróbce statystycznej. Dobór próby badawczej ma cechy doboru nieprobabilistycznego, celowego z wykorzystaniem procedury równomiernego rozkładu populacji. Decyzja ta wynikała z dwóch założeń metodologicznych projektu badawczego. Po pierwsze: uzasadnienie odnosi się do porównawczego celu zrealizowanych badań. Taki cel badawczy uzasadnia przyjęcie celowego doboru respondentów do badania. Po drugie, z uwagi na dysproporcje populacji wyjściowych (przewaga nauczycieli szkół ogólnodostępnych) oraz niemożnością sporządzenia wykazu wszystkich przypadków (respondentów) przyjęto procedurę doboru z równomierną reprezentacją przedstawicieli porównywanych grup badawczych.

Przeprowadzone badania mają charakter porównawczy. Dobranie próby losowej byłoby zadaniem nie do wykonania ze względu na zbyt dużą populację wyjściową oraz dysproporcje między grupami – zdecydowanie więcej – w systemie oświaty – jest szkół ogólnodostępnych niż młodzieżowych ośrodków socjoterapii oraz młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Rozkład podstawowych cech społeczno-demograficznych oraz przyjętych zmiennych niezależnych wskazuje na następujące prawidłowości.

**Tabela 1. Rozkład badanej populacja z uwzględnieniem rodzaju placówki**

Rodzaj placówki	L	%
Szkoła ogólnodostępna	119	53,1
Młodzieżowy ośrodek socjoterapii i młodzieżowy ośrodek wychowawczy	105	46,9
<b>Ogółem</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Źródło: Badania własne.

**Tabela 2. Rozkład badanej populacja z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej**

Staż pracy pedagogicznej								Ogółem	
1 - 7 lat		8 - 13 lat		14 - 20 lat		powyżej 20 lat			
L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
57	25,5	51	22,8	54	24,1	62	27,6	<b>224</b>	<b>100</b>

Źródło: Badania własne.

## **Rozdział IV**

### **Zachowania problemowe przejawiane przez nastolatków w percepcji nauczycieli w świetle badań własnych**

#### **4.1. Nauczyciele o zachowania ryzykownych nastolatków i przejawach zagrożenia niedostosowaniem społecznym**

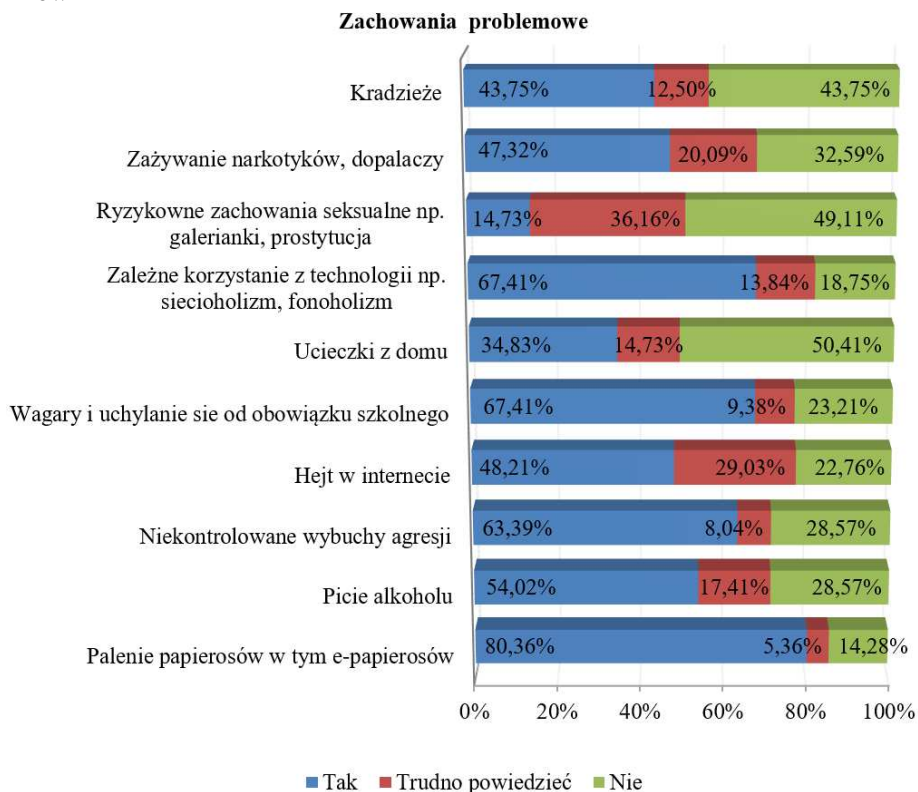
Czas dorastania to most, przez który człowiek przechodzi od beztrudnego dzieciństwa do odpowiedzialnej dorosłości. Dorastanie przysparza wielu problemów i jest czasem trudnym dla zmierzających tą drogą. Dokonują się zmiany w sferze fizycznej i psychicznej, dają o sobie znać nowe potrzeby, zachodzi rewolucja w sferze odczuć i wewnętrznych przeżyć. Zmianom towarzyszy niepokój i nadwrażliwość, ale także krytycyzm wobec siebie i rzeczywistości oraz irytacja, bo stabilny świat chwieje się. Pociąga to za sobą zachowania, które nie zawsze są zgodne z powszechnie obowiązującymi normami i zasadami współżycia społecznego.

Środowisko szkolne jest przestrzenią, w której dorastający manifestują liczne zachowania problemowe. Dlatego poproszono nauczycieli biorących udział w badaniach o wskazanie, jakie zachowania dostrzegają wśród uczniów, z którymi pracują (wykres 1).

Największym problemem dostrzeganym przez nauczycieli i wychowawców jest palenie papierosów przez nastolatków. Większość respondentów identyfikuje również wagary i uchylanie się od obowiązku szkolnego oraz uzależnienia behawioralne związane z zależnym korzystaniem z telefonów czy Internetu. Uczniowie mają często problemy z kontrolowaniem agresji. Wyzwaniem dla realizacji zadań z zakresu profilaktyki uzależnień są alkohol oraz zażywanie przez uczniów narkotyków i dopalaczy. Mimo, że ucieczki z domu są problemem związanym głównie ze środowiskiem rodzinnym i szkoła nie zawsze otrzymuje informacje o nich, to tylko, co drugi badany przyznał, że tego rodzaju kłopoty nie dotyczą uczniów, z którymi pracuje. Uczniom zdarzają się kradzieże i są sprawcami hejtu. Co do ryzykownych zachowań seksualnych – mimo, że nauczyciele i wychowawcy z przyczyn obiektywnych, rzadko mają wiedzę o takich przejawach jak np. zjawisko galerianek czy prostytutka wśród nieletnich, z którymi pracują – co drugi respondent zaprzecza ich występowaniu, ale co trzeci nie ma pewno-

ści, czy czasami nie zdarzają się, a co siódmy przyznaje, że występuje taki problem.

**Wykres 1. Identyfikowane przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych uczniów**



Źródło: Badania własne

W świetle powyższych danych należy podkreślić, że realną potrzebą w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych są substancje psychoaktywne, z wiodącym problemem nikotynizmu wśród dostających oraz obszar agresji, która często przenosi się do sieci i wagarowania mogącego generować zachowania paraprzeszstępne.

Analiza statystyczna wypowiedzi respondentów odnośnie identyfikowania przez nich zachowań problemowych wśród uczniów, z którymi pracują, pokazała istotne statystycznie różnice w zależności od tego, gdzie pracują respondenci. Dane zestawiono w tabeli 3.

**Tabela 3. Identyfikowanie przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych nastolatków w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp	Zachowanie problemowe	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Palenie papierosów/ e-papier	83	69,7	27	22,7	9	7,6	97	92,4	5	4,8	3	2,9	0,000
2.	Picie alkoholu	42	35,3	44	37,0	33	27,7	79	75,2	20	19,0	6	5,7	0,000
3.	Agresja	42	35,3	59	49,6	18	15,1	100	95,2	5	4,8	0	0,00	0,000
4.	Hejt w internecie	47	39,5	36	30,3	36	30,3	61	58,1	15	14,3	29	27,6	0,006
5.	Wagary	61	51,3	39	32,8	19	16,0	90	85,7	13	12,4	2	1,9	0,000
6.	Ucieczki z domu	5	4,2	95	79,8	19	16,0	73	69,5	18	17,1	14	13,3	0,000
7.	Zależne korzystanie z technologii	72	60,5	26	21,8	21	17,6	79	75,2	16	15,2	10	9,5	0,056
8.	Ryzykowne zachowania seksualne	3	2,5	78	65,5	38	31,9	30	28,6	32	30,5	43	41,0	0,000
9.	Zażywanie narkotyków, dopalaczy	17	14,3	60	50,4	42	35,3	89	84,8	13	12,4	3	2,9	0,000
10.	Kradzieże	10	8,4	89	74,8	20	16,8	88	83,8	9	8,6	8	7,6	0,000

Zródło: Badania własne.

Palenie przez nastolatków papierosów, w tym e-papierosów, jest najczęściej dostrzegane w obydwu grupach respondentów, jednak zdecydowanie częściej to zachowanie ryzykowne dotyczy wychowanków placówek resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych (92,4% odpowiedzi tak) niż uczniów szkół ogólnodostępnych (69,7% odpowiedzi tak).

Nauczyciele i wychowawcy pracujący w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii częściej niż pedagodzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych dostrzegają wśród uczniów zachowania ryzykowne – w przypadku ośmiu na dziesięć, wymienionych zachowań ryzykownych, poziom istotności statystycznej ukształtował się na poziomie  $p=0,000$ . Kradzieże oraz zażywanie narkotyków i dopalaczy dostrzega 70% więcej pracowników MOW i MOS, a agresję o 60% więcej. Właściwie ten fakt nie dziwi, biorąc pod uwagę specyfikę problemów nastolatków realizujących obowiązek szkolny w warunkach placówki dla zagrożonych niedostosowaniem społecznym czy niedostosowanych społecznie.

Uwagę zwraca natomiast kwestia wagarów i uchylania się od obowiązku szkolnego oraz niekontrolowanych wybuchów agresji uczniów – odpowiednio 16,0% i 15,1% zapytanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych udzieli-

ło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Zastanawia, dlaczego pedagodzy mają problem z ustaleniem czy dotyczą one uczniów, z którymi pracują, czy nie dotyczą. Są to zachowania łatwe do zdefiniowania i nazwanie oraz dostrzeżenie ich w środowisku szkolnym, nie powinno wzbudzać to żadnych wątpliwości. Faktycznie takie przejawy problemów w funkcjonowaniu społecznym jak zależne korzystanie z technologii (sieciologizm, fonologizm) czy ryzykowne zachowania seksualne ( prostytutka, galerianki) odnoszą się przede wszystkim do pozaszkolnej aktywności nastolatków, dlatego część badanych mogła mieć trudność ze wskazaniem czy one występują czy nie występują wśród nastolatków, z którymi pracują.

Warto także zaznaczyć, że analiza statystyczna zgromadzonych danych pokazała siłę związku V-Cramera, między miejscem pracy respondentów a dostrzeganymi wśród uczniów i wychowanków zachowaniami ryzykownymi. Nauczyciele i wychowawcy pracujący w MOW i MOS częściej identyfikują wśród dorastających: kradzieże ( $VC=0,768$ ), zażywanie narkotyków i dopalaczy ( $VC=0,709$ ), ucieczki z domu nieletnich ( $VC=0,707$ ), niekontrolowane wybuchy agresji ( $VC=0,662$ ).

Zaprezentowane dane pozwoliły także na ustalenie hierarchizacji zachowań ryzykownych młodzieży dostrzeganych przez ich nauczycieli.

Wypowiedzi nauczycieli szkół ogólnodostępnych pozwoliły ustalić następującą kolejność ujawniających się zachowań ryzykownych uczniów w percepcji ich nauczycieli:

1. Palenie papierosów w tym e-papierosów,
2. Zależne korzystanie z technologii informacyjnych i komunikacyjnych np. sieciologizm, fonologizm,
3. Wagary i uchylanie się od realizacji obowiązku szkolnego,
4. Hejt w internecie,
5. Picie alkoholu oraz Niekontrolowane wybuchy agresji,
6. Zażywanie narkotyków, dopalaczy,
7. Kradzieże,
8. Ucieczki z domu,
9. Ryzykowne zachowania seksualne np. galerianki, prostytutka.

Nauczyciele pracujący w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, wskazali na odmienną kolejność zachowań ryzykownych przejawianych przez wychowanków placówek:

1. Niekontrolowane wybuchy agresji,
2. Palenie papierosów w tym e-papierosów,
3. Wagary i uchylanie się od realizacji obowiązku szkolnego,
4. Zażywanie narkotyków, dopalaczy,

5. Kradzieże,
6. Picie alkoholu oraz Zależne korzystanie z technologii informacyjnych i komunikacyjnych np. sieciaholizm, fonoholizm,
7. Ucieczki z domu,
8. Hejt w internecie,
9. Ryzykowne zachowania seksualne np. galerianki, prostytutka.

Analiza zaprezentowanych powyżej – swoistych list rankingowych – najczęściej dostrzeganych przez nauczycieli zachowań ryzykownych wśród uczniów, z którymi pracują pokazuje, że respondenci są zgodni jedynie, co do częstotliwości dostrzegania wagarów i uchylania się od realizacji obowiązku szkolnego (trzecia lokata na obydwu listach) oraz ryzykownych zachowań seksualnych (ostatnia lokata na obydwu listach). Podobnie także lokują problem palenia papierosów i e-papierosów przez nastolatków (pierwsza lokata w szkołach ogólnodostępnych, druga lokata w placówkach MOW i MOS). Wychowankowie placówek resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych częściej przejawiają niekontrolowane wybuchy agresji, ale rzadziej niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnodostępnych mają problemy z zależnym korzystaniem z technologii informacyjnych i komunikacyjnych np. sieciaholizmem czy fonoholizmem.

W toku prowadzonych badań, analizie poddano odpowiedzi dotyczące percepcji zachowań ryzykownych uczniów przez nauczycieli w zależności od czasu ich pracy w zawodzie (zob. Aneks **Tabela I Identyfikowanie przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych nastolatków w zależności od stażu pracy pedagogicznej**). Mimo, że nie ustalono różnic istotnych statystycznie, to zgromadzony materiał badawczy pozwolił na wyciągnięcie ciekawych wniosków.

Bez względu na staż pracy pedagogicznej najczęściej wskazywanym przez nauczycieli zachowaniem ryzykownym uczniów jest palenie przez nich papierosów i e-papierosów (70-80% odpowiedzi twierdzących w każdym przedziale stażu pracy). Respondenci także dostrzegają zależne korzystanie z technologii – sieciaholizm, fonoholizm (60-75%) oraz wagary i uchylanie się od realizacji obowiązku szkolnego (60-74% wskazań), jako zachowania problemowe nastolatków. Często wskazywane niekontrolowane wybuchy agresji są najczęściej dostrzegane przez pedagogów z 14-20 letnim stażem pracy (72,2% odpowiedzi twierdzących), następnie przez nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie (61,4% wskazań). Nauczyciele pracujący 8 -13 lat oraz ci z ponad 20-letnim doświadczeniem zawodowym, to zachowanie wskazują na czwartej pozycji (odpowiednio:68,6% oraz 53,2% twierdzących odpowiedzi).

Problem zażywania bądź eksperymentowania z substancjami psychoaktywnymi – narkotyki, dopalacze, alkohol – jest dostrzegany przez ponad połowę badanych. Okazało się, że nauczyciele pracujący w zawodzie 8-13 lat, najczęściej dostrzegają zachowania ryzykowne nastolatków związane z piciem alkoholu (68,6%) oraz zażywaniem narkotyków i dopalaczy (64,7%). Najdłuższy staż pracy pedagogicznej – ponad 20 lat – obniża percepcję uczniowskich zachowań ryzykownych w obszarze substancji psychoaktywnych (picie alkoholu – 43,5% wskazań, zażywanie narkotyków i dopalaczy – 30,6% wskazań).

Najrzadziej identyfikowanym przez nauczycieli zachowaniem problemowym nastolatków są ryzykowne zachowania seksualne. Pedagodzy częściej wskazywali, że problem nie dotyczy uczniów, z którymi pracują niż wybierali odpowiedź "trudno powiedzieć".

Nikotynizm jest najczęściej identyfikowanym przez nauczycieli zachowaniem ryzykownym adolescentów. Pedagodzy mają wysoką świadomość ryzykownych zachowań uczniów, związanych z zależnym korzystaniem z technologii oraz wagarowaniem. Połowa respondentów zdecydowanie wypowiada się także o tendencji dorastających do zażywania narkotyków oraz picia alkoholu.

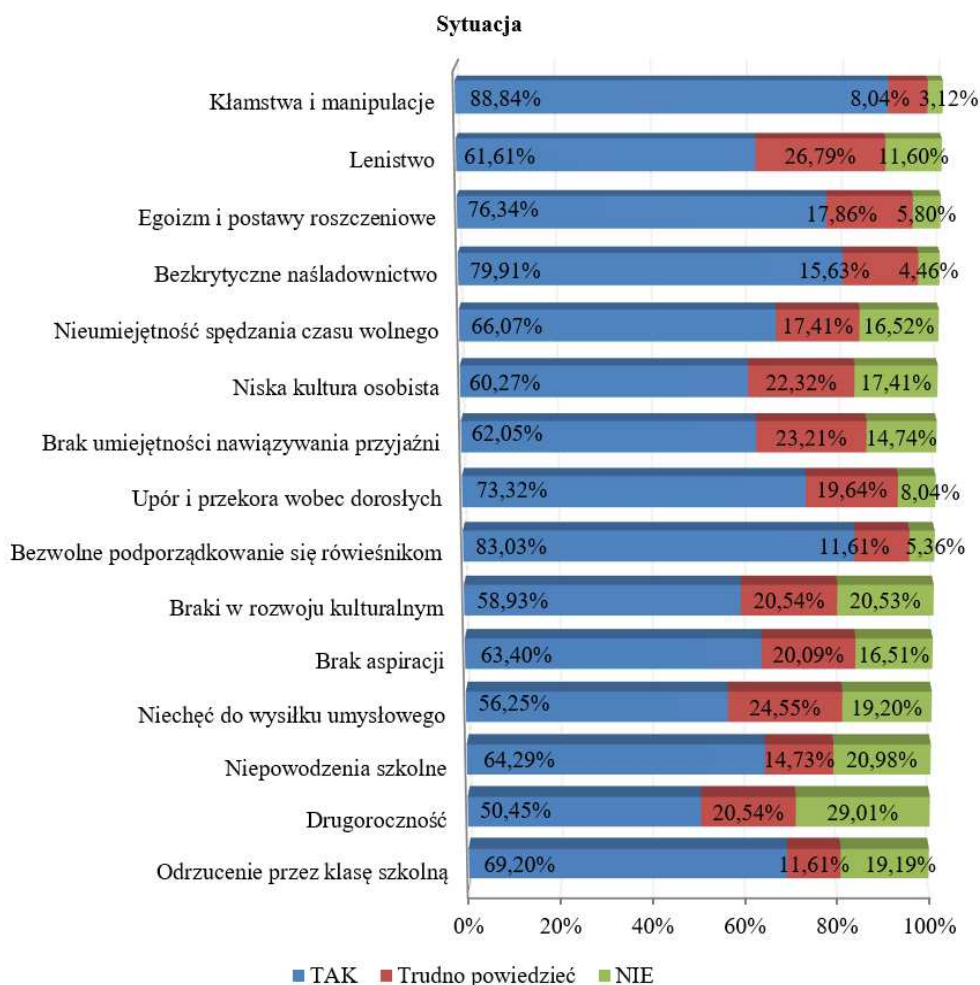
W celu ustalenia rodzaju problemów w funkcjonowaniu społecznym nastolatków, proszono ich nauczycieli i wychowawców o wyrażenie opinii na temat sytuacji, które mogą być zapowiedzią rodzących się trudności. Wyniki zilustrowano na wykresie 2.

Zdecydowana większość respondentów (ponad 80%) przyznaje, że uczniowie uciekają się do kłamstw i manipulacji oraz przejawiają skłonność do bezwolnego podporządkowywania się rówieśnikom, z drugiej strony okazuje się, że nie potrafią nawiązywać przyjaźni. Nie są to jedyne problemy ujawniające się w środowisku szkolnym. Dorastający bezkrytycznie naśladują innych, są uparci i przekorni wobec dorosłych, a także przejawiają postawy roszczeniowe i egoistyczne. Wymienione problemy są wystarczające by domniemywać, że uczniowie mają poważne trudności w funkcjonowaniu społecznym, które w przyszłości mogą prowadzić do jeszcze poważniejszych kłopotów – niedostosowania społecznego. Okazuje się, że to nie koniec listy ważnych dla nauczycieli sygnałów, niemal siedmiu na dziesięciu respondentów przyznaje, że dorastający mierzą się z odrzuceniem przez klasę szkolną i nie potrafią konstruktywnie gospodarować czasem wolnym. Ponad połowa nauczycieli i wychowawców identyfikuje problemy wpisujące się w pełnienie roli ucznia – niepowodzenia szkolne, brak aspiracji, niechęć do wysiłku umysłowego, a w konsekwencji drugoroczność. Środowi-



sko szkolne przesycone jest trudnymi zachowaniami nastolatków, dotyczą one wielu obszarów, toteż kierunki pracy wychowawczej i profilaktycznej powinny być zróżnicowane i obejmować treści odnoszące się zarówno do rozwoju sfery poznawczej, jaki i osobowościowej i społecznej.

**Wykres 2. Identyfikowane przez nauczycieli sytuacje mogące być sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym uczniów**



Źródło: Badania własne

Analiza statystyczna wypowiedzi pedagogów o problemach świadczących o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym nastolatków pokazała, że

percepcja sytuacji uzależniona jest od rodzaju placówki, w której pracują nauczyciele – czternaście spośród piętnastu ocenianych sytuacji wykazuje istotność statystyczną na poziomie  $p < 0,05$  (tabela 4.).

**Tabela 4. Problemy świadczące o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Sytuacje	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Odrzucenie przez klasę szkolną	66	55,5	37	31,1	16	13,4	89	84,8	6	5,7	10	9,5	0,000
2.	Drugoroczność	41	34,5	52	43,7	26	21,8	72	68,6	13	12,4	20	19,0	0,000
3.	Niepowodzenia szkolne	54	45,4	39	32,8	26	21,8	90	85,7	8	7,6	7	6,7	0,000
4.	Niechęć do wysiłku umysłowego	47	39,5	33	27,7	39	32,8	79	75,2	10	9,5	16	15,2	0,000
5.	Brak aspiracji	59	49,6	27	22,7	33	27,7	83	79,0	10	9,5	12	11,4	0,000
6.	Braki w rozwoju kulturalnym	57	47,9	31	26,1	31	26,1	75	71,4	15	14,3	15	14,3	0,002
7.	Bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom	90	75,6	9	7,6	20	16,8	96	91,4	3	2,9	6	5,7	0,007
8.	Upór i przekora wobec dorosłych	74	62,2	13	10,9	32	26,9	88	83,8	5	4,8	12	11,4	0,001
9.	Brak umiejętności nawiązywania przyjaźni	60	50,4	24	20,2	35	29,4	79	75,2	9	8,6	17	16,2	0,001
10.	Niska kultura osobista	59	49,6	31	26,1	29	24,4	76	72,4	8	7,6	21	20,0	0,000
11.	Nieumiejętność spędzania czasu wolnego	59	49,6	31	26,1	29	24,4	89	84,8	6	5,7	10	9,5	0,000
12.	Bezkrytyczne naśladownictwo	88	73,9	6	5,0	25	21,0	91	86,7	4	3,8	10	9,5	0,049
13.	Egoizm i postawy roszczeniowe	77	64,7	9	7,6	33	27,7	94	89,5	4	3,8	7	6,7	0,000
14.	Lenistwo	57	47,9	17	14,3	45	37,8	81	77,1	9	8,6	15	14,3	0,000
15.	Kłamstwa i manipulacje	102	85,7	4	3,4	13	10,9	97	92,4	3	2,9	5	4,8	0,228

Źródło: Badania własne.

Respondenci bez względu na rodzaj placówki, w której pracują, najczęściej dostrzegają związek między zagrożeniem niedostosowaniem społecznym uczniów a przejawianą przez nich skłonnością do kłamstw i manipulacji, bezwolnego podporządkowania się rówieśnikom, egoizmu i postaw roszczeniowych oraz bezkrytycznego naśladownictwa.

Dla 90 % pedagogów pracujących w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, wszystkie analizowane w badaniu sytuacje powinny być brane pod uwagę w szacowaniu ryzyka problemów w funkcjonowaniu społecznym wychowanków. Jedynie dwie sytuacje, w opinii nielicznych badanych, nie stanowią ważnego sygnału mogących ujawnić się problemów: braki w rozwoju kulturalnym (14,3%) oraz drugoroczność (12,4%). Zdarzyły się także w badanej grupie – u co piątego respondenta – wątpliwości dotyczące udzielenia jednoznacznej odpowiedzi w odniesieniu do niskiej kultury osobistej oraz drugoroczności uczniów, jako sygnałów zagrożenia niedostosowaniem społecznym.

Nieco inaczej sytuacja przedstawia się w odniesieniu do nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Dla licznej grupy respondentów ważnymi sygnałami rodzącymi się problemów w funkcjonowaniu społecznym nie są: drugoroczność (43,7%), niepowodzenia szkolne (32,8%) oraz odrzucenie przez klasę szkolną (31,1%). Co czwarty respondent z tej grupy nie ma świadomości znaczenia dla niedostosowania niechęci uczniów do wysiłku umysłowego (27,7%), ich niskiej kultury osobistej (26,1%), braku umiejętności spędzania przez nich czasu wolnego (26,1%) oraz braków w rozwoju kulturalnym (26,1%). Okazało się także, że co piąty nauczyciel szkoły ogólnodostępnej nie docenia znaczenia takich sygnałów jak: przejawy braku aspiracji u uczniów (22,7%) i nieumiejętność nawiązywania przez nich przyjaźni.

Respondenci z tej grupy mieli także szereg problemów z jednoznacznym określeniem, czy wskazywana sytuacja ma związek z rodzącymi się problemami w zakresie przystosowania społecznego uczniów, czy nie, dlatego wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć”. Dla 37,8% respondentów taką trudność stanowiło przejawiane przez uczniów lenistwo. Co trzeci zapytany miał wątpliwości dotyczące: niechęci uczniów do wysiłku umysłowego (32,8%) oraz nieumiejętności nawiązywania przez nich przyjaźni (29,4%). Co czwarty nauczyciel pracujący w szkole ogólnodostępnej wśród sytuacji zakwalifikowanych do kategorii „trudno powiedzieć”, wymieniał: brak aspiracji (27,7%), egoizm i postawy roszczeniowe (27,7%), upór i przekora wobec dorosłych (26,9%) braki w rozwoju kulturalnym (26,1%), brak umiejętności spędzania czasu wolnego (24,4%) oraz niska kultura osobista uczniów (24,4%). Liczna grupa badanych – co piąty zapytany w tej grupie – miała również kłopot z jednoznacznym zakwalifikowaniem takich sytuacji jak: drugoroczność (21,8%), niepowodzenia szkolne (21,8%) i bezkrytyczne naśladownictwo (21,0%).

Staż pracy pedagogicznej, w przeprowadzonej analizie statystycznej przeprowadzonych badań, wykazał znacznie mniejsze rozbieżności. Jedynie

w jednej eksplorowanej sytuacji odnotowano istotność statystyczną – drugoroczność ( $p=0,027$ ) (zob. Aneks **Tabela II. Problemy świadczące o zagrożeniach niedostosowaniem społecznym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**).

Drugoroczność jako ważny sygnał mogący świadczyć o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym identyfikują przede wszystkim nauczyciele ze stażem 8-13 lat, więc Ci którzy są w trakcie intensywnego rozwoju zawodowego – 62,7% wskazań „tak” oraz ich młodszy koledzy ze stażem pracy 1-7 lat – 56,1% wskazań „tak”, a więc rozpoczynający pracę w zawodzie. Mniej niż połowa (46,3% wskazań „tak”) nauczycieli posiadających stabilizację zawodową (14-20 lat pracy w zawodzie) przyznaje, że drugoroczność to ważna kwestia w rozpoznawaniu ryzyka niedostosowania społecznego. Natomiast nauczyciele z najdłuższym stażem pracy zawodowej i – jak można przypuszczać – największym doświadczeniem pedagogicznym oraz statusem, co najmniej nauczyciela mianowanego, ale zdecydowanie częściej nauczyciela dyplomowanego – mistrza w zawodzie, nie doceniają znaczenia korelacji między drugorocznością i zagrożeniem niedostosowaniem społecznym nastolatków (38,7% – tak, jest sygnałem niedostosowania, 43,5% – nie jest sygnałem niedostosowania).

Warto także przyjrzeć się, jak w zależności od stażu pracy w zawodzie nauczyciela, badani dostrzegają rolę innych problemów adolescentów w kontekście wczesnych symptomów niedostosowania społecznego. Spośród piętnastu analizowanych w badaniach kategorii problemów, trzy okazały się ważnymi dla większości respondentów (70% wskazań i więcej) we wszystkich grupach. Pedagodzy dostrzegają wagę:

- kłamstw i manipulacji (98,0% nauczycieli ze stażem 8-13 lat, 87,0% nauczycieli ze stażem 14-20 lat, 86,0% nauczycieli ze stażem 1-7 lat, 85,5% nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat);
- bezwolnego podporządkowania się rówieśnikom (90,2% nauczycieli ze stażem 8-13 lat oraz 14-20 lat, 84,4% nauczycieli ze stażem 1-7 lat, 74,2% nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat);
- bezkrytycznego naśladownictwa (84,3% nauczycieli ze stażem 8-13 lat, 81,5% nauczycieli ze stażem 14-20 lat, 77,4% nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat, 77,2% nauczycieli ze stażem 1-7 lat).

Okazało się, że liczniejsza grupa nauczycieli w okresie intensywnego rozwoju zawodowego oraz tuż po jego zakończeniu i osiągnięciu stabilizacji zawodowej dostrzega wagę sytuacji mogących świadczyć o ryzyku zagrożenia niedostosowaniem społecznym uczniów, z którymi pracują.

Dalsza analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła wyłonić najistotniejsze (70% wskazań i więcej) dla poszczególnych grup nauczycieli kategorie problemów. Nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie (1-7 lat) najczęściej uznawali za sygnał zagrożenia niedostosowaniem społecznym następujące sytuacje:

1. kłamstwa i manipulacje (86%),
2. bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom (84,2%),
3. bezkrytyczne naśladownictwo, brak umiejętności spędzania czasu wolnego, upór i przekora wobec dorosłych (77,2%),
4. brak aspiracji (71,9%),
5. braki w rozwoju kulturalnym (70,2%).

Nauczyciele pracujący w zawodzie 8-13 lat wskazywali głównie na:

1. kłamstwa i manipulacje (98%),
2. bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom (90,2%),
3. egoizm i postawy roszczeniowe (88,2%),
4. bezkrytyczne naśladownictwo (84,3%),
5. brak aspiracji, brak umiejętności nawiązywania przyjaźni (72,5%),
6. brak umiejętności spędzania czasu wolnego (70,6%).

Pedagodzy, którzy osiągnęli stabilizację zawodową (14-20 lat) najczęściej wymieniali następujące sytuacje:

1. bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom (90,2%),
2. kłamstwa i manipulacje (87%),
3. egoizm i postawy roszczeniowe (83,3%),
4. bezkrytyczne naśladownictwo (81,5%),
5. odrzucenie przez klasę szkolną (75,9%),
6. upór i przekora wobec dorosłych (75,9%).

W grupie nauczycieli z najdłuższym stażem pracy w zawodzie (ponad 20 lat) wyłoniono, zgodnie z przyjętym kryterium, najmniej sytuacji, które mogą wskazywać na zagrożenie niedostosowaniem społecznym uczniów:

1. kłamstwa i manipulacje (85%),
2. bezkrytyczne naśladownictwo (77,4%),
3. bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom (74,2%).

Okazało się, że czas pracy w charakterze nauczyciela osłabia percepcję sytuacji, które powinny niepokoić pedagogów. Warto przy tym podkreślić, że nauczyciele z najdłuższym stażem pracy mają najczęściej wątpliwości dotyczące określenia, czy dana sytuacja może wskazywać na problemy z funkcjonowaniem społecznym ich uczniów. Okazało się, że w tej grupie badanych, co najmniej co czwarty respondent, odpowiadał „trudno powiedzieć” w odniesieniu do lenistwa (32,3%), braku aspiracji (30,6%), uporcu

i przekory wobec dorosłych(30,6%), niskiej kultury osobistej (30,6%), niechęci do wysiłku umysłowego (29,0%), braków w rozwoju kulturalnym (25,8%), braku umiejętności nawiązywania przyjaźni (25,8%). Biorąc pod uwagę to samo kryterium – 25% i więcej odpowiedzi „trudno powiedzieć” – wśród innych grup nauczycieli pojawiły się wątpliwości odnośnie lenistwa (27,5% nauczycieli ze stażem 8-13 lat oraz 26,3% nauczycieli ze stażem 1-7 lat).

Nauczyciele młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii zdecydowanie częściej niż nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają świadomość sytuacji będących sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym nastolatków.

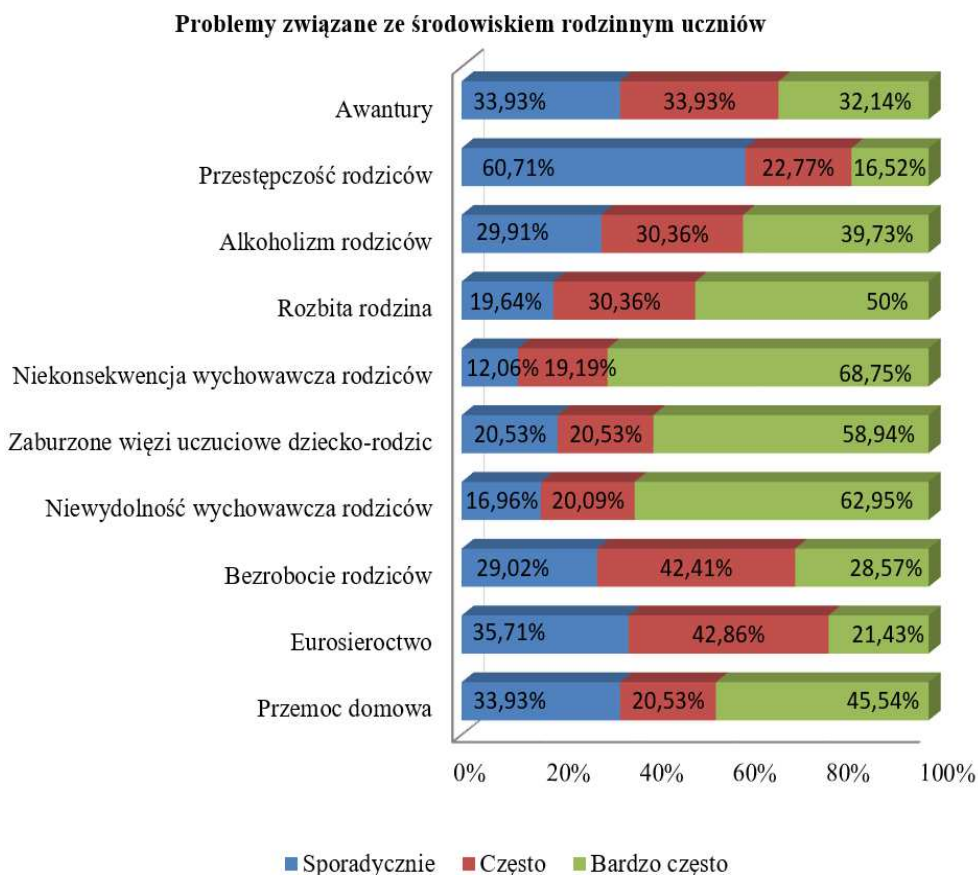
Badania pokazały, że pedagodzy pracujący z nastolatkami w szkołach ogólnodostępnych mają poważne trudności z określeniem sytuacji mających bezpośredni związek z rodzącymi się problemami dotyczącymi zachowania dorastających. Nie doceniają znaczenia sygnałów, które mają bezpośredni związek z realizowanymi przez nich zadaniami. Niepowodzenia szkolne, drugoroczność oraz niechęć do wysiłku umysłowego, to sygnały wskazujące na niewłaściwą realizację roli ucznia, powinny zatem być dostrzegane i rozwiązywane przez wszystkich zajmujących się edukacją młodego pokolenia. Konstruktywne funkcjonowanie nastolatków w zespołach klasowych oraz ich pełny rozwój osobowościowy stanowią priorytetowe zadania wpisane w proces wychowawczy i profilaktyczny wyznaczony szkołom. Zastanawia zatem, dlaczego nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych nie dostrzegają wagi takich kwestii jak umiejętność nawiązywania przyjaźni, dobre relacje w zespole klasowym czy właściwy rozwój kulturalny dorastających.

Staż pracy pedagogicznej, poza problemem drugoroczności, nie różnicuje statystycznie odpowiedzi badanych odnośnie sytuacji wskazujących na ryzyko niedostosowania społecznego nastolatków. Jednak szczegółowa analiza danych pokazuje, że nauczyciele w okresie intensywnego rozwoju zawodowego oraz tuż po jego zakończeniu i osiągnięciu stabilizacji zawodowej częściej dostrzegają wagę sytuacji mogących być sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym dorastających. Pedagodzy z najdłuższym stażem pracy, z najdłuższym doświadczeniem, mistrzowie w zawodzie, którzy powinni modelować adeptów – nauczycieli rozpoczynających pracę z młodzieżą, wypadają najgłębiej.

Większość zachowań ryzykownych podejmowanych przez nastolatków oraz ich problemy w funkcjonowaniu społecznym są związane ze środowiskiem rodzinnym. Nieprawidłowe relacje między rodzicami i dziećmi oraz zjawiska patologiczne – przemoc domowa, awantury, problemy z prawem

czy alkoholizm któregoś z członków rodziny bezpośrednio wpływa na zachowanie dorastających. Dane dotyczące identyfikowanych przez nauczycieli i wychowawców problemów zilustrowano na wykresie 3.

**Wykres 3. Identyfikowane przez nauczycieli problemy związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów**



Źródło: Badania własne

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegają liczne problemy związane ze środowiskiem rodzinnym dorastających. Sześciu na dziesięciu zapytanych wskazuje na bardzo częste występowanie niekonsekwencji wychowawczej rodziców oraz ich niewydolności, a także na zaburzone więzi uczuciowe między rodzicami i dziećmi. Inną ważną kwestią identyfikowaną przez niemal co drugiego respondenta jest rozbita rodzina i przemoc domowa. Co

trzeci biorący udział w badaniach pedagog dostrzega bardzo częste ujawnianie się w rodzinach uczniów alkoholizmu rodziców oraz awantur, a 40% z nich wskazuje na częste występowanie bezrobocia rodziców oraz eurosieroctwa. Problem przestępczości rodziców zamyka listę problemów doświadczanych przez nastolatków w środowisku rodzinnym, jednak zdaje się być także ważną kwestia, bo co piąty respondent wskazuje na jego częste występowanie, a 16,5% dostrzega go bardzo często. Zaprezentowana poniżej analiza statystyczna pozwoli ustalić, czy jest to problem dotyczący konkretnej grupy uczniów - wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych - czy odnosi się w takim samym zakresie do środowisk rodzinnych wszystkich dorastających.

Dysfunkcje ujawniające się w pierwotnym środowisku wychowawczym rzutują bardzo często na zachowanie nastolatków w środowisku szkolnym. Dlatego podjęto próbę ustalenia, jakie problemy związane z otoczeniem rodzinnym dorastających dostrzegają ich nauczyciele. Zestawione w tabeli 5 dane pokazują istotne statystycznie różnice w identyfikowaniu nieprawidłowości w środowisku rodzinnym uczniów w zależności od tego gdzie pracują respondenci.

**Tabela 5. Problemy związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Kategoria problemów	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Sporadycznie		Często		Bardzo często		Sporadycznie		Często		Bardzo często		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Przemoc domowa	56	47,1	38	31,9	25	21,0	0	0,0	10	9,5	95	90,5	0,000
2.	Eurosieroctwo	43	36,1	42	35,3	34	28,6	10	9,5	48	45,7	47	44,8	0,000
3.	Bezrobocie rodziców	25	21,0	70	58,8	24	20,2	0	0,0	30	28,6	75	71,4	0,000
4.	Niewydolność wychowawcza rodziców	22	18,5	43	36,1	54	45,4	1	1,0	1	1,0	103	98,1	0,000
5.	Zaburzone więzi rodzic-dziecko	34	28,6	39	32,8	46	38,7	0	0,0	6	5,7	99	94,3	0,000
6.	Niekonsekwencja rodziców	17	14,3	41	34,5	61	51,3	0	0,0	4	3,8	101	96,2	0,000
7.	Rozbita rodzina	32	26,9	41	34,5	46	38,7	0	0,0	12	11,4	93	88,6	0,000
8.	Alkoholizm rodziców	49	41,2	42	35,3	28	23,5	0	0,0	21	20,0	84	80,0	0,000
9.	Przestępczość rodziców	86	72,3	25	21,0	8	6,7	19	18,1	42	40,0	44	41,9	0,000
10	Awantury	52	43,7	39	32,8	28	23,5	6	5,7	25	23,8	74	70,5	0,000

Źródło: Badania własne.



Wszystkie wyodrębnione w badaniu kategorii problemów, które mogą stać się udziałem nastolatków okazały się częściej identyfikowane wśród nauczycieli młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii niż nauczycieli szkół ogólnodostępnych – istotność statystyczna wyniosła  $p=0,00$ . Ponadto analiza statystyczna zgromadzonych danych pokazała siłę związku V-Cramera, między miejscem pracy respondentów a identyfikowaniem przez nich następujących dysfunkcji w środowisku rodzinnym uczniów. Nauczyciele i wychowawcy pracujący w MOW i MOS częściej identyfikują:

- |                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| 1. przemoc domową                    | VC 0,709, |
| 2. alkoholizm rodziców               | VC 0,610, |
| 3. zaburzone więzi rodzic – dziecko  | VC 0,586, |
| 4. niewydolność wychowawczą rodziców | VC 0,575, |
| 5. przestępczość rodziców            | VC 0,565, |
| 6. bezrobocie rodziców               | VC 0,546, |
| 7. rozbitą rodzinę                   | VC 0,531, |
| 8. awantury                          | VC 0,516, |
| 9. niekonsekwencję rodziców          | VC 0,503. |

Analiza zgromadzonego materiału pokazuje także skalę dysfunkcji rodzinnych, z którymi mierzą się uczniowie. Wychowankowie MOW i MOS doświadczają zdecydowanie częściej sytuacji trudnych – z wyjątkiem problemu eurosieroctwa (44,8% wskazań „bardzo często”) oraz przestępczość rodziców (41,9% wskazań "bardzo często") – 70%-98% respondentów wybierało odpowiedź wskazującą na bardzo częste występowanie dysfunkcji w domu rodzinnym uczniów.

Dorastający uczęszczający do szkół ogólnodostępnych, w opinii ich nauczycieli najczęściej doznają niekonsekwencji rodziców (51,3%) oraz ich niewydolności wychowawczej (45,4%), wychowują się w rozbitej rodzinie i doświadczają konsekwencji zaburzonych więzi z rodzicami (38,7%).

W prowadzonych badaniach poddano analizie wypowiedzi nauczycieli i wychowawców odnośnie identyfikowanych przez nich problemów związanych z otoczeniem rodzinnym dorastających, biorąc pod uwagę staż pracy pedagogów. Okazało się, że wystąpiły istotne statystycznie zależności w odniesieniu do zaburzonych więzi emocjonalnych rodzic-dziecko ( $p=0,000$ ), awantur ( $p=0,001$ ), niekonsekwencji wychowawczej rodziców ( $p=0,002$ ), przemocy domowej ( $p=0,004$ ), przestępczości rodziców ( $p=0,007$ ), alkoholizmu rodziców ( $p=0,012$ ) oraz rozbitej rodziny ( $p=0,037$ ). Dane zestawiono w tabeli 6.

**Tabela 6. Problemy związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Częstotliwość	Staż pracy pedagogicznej							
	1-7 lat (N=57)		8-13 lat (N=51)		14-20 lat (N=54)		powyżej 20 lat (N=62)	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Przemoc domowa</b>								
sporadycznie	14	24,6	7	13,7	10	18,5	25	40,3
często	11	19,3	11	21,6	9	16,7	17	2,4
bardzo często	32	56,1	33	64,7	35	64,8	20	32,3
istotność statystyczna p = 0,004								
<b>Eurosieroctwo</b>								
sporadycznie	14	24,6	11	21,6	10	18,5	18	29,0
często	21	36,8	21	41,2	23	42,6	25	40,3
bardzo często	22	38,6	19	37,3	21	38,9	19	30,6
istotność statystyczna p = 0,827								
<b>Bezrobocie rodziców</b>								
sporadycznie	7	12,3	4	7,8	6	11,1	8	12,9
często	20	35,1	22	43,1	27	50,0	31	50,0
bardzo często	30	52,6	25	49,0	21	38,9	23	37,1
istotność statystyczna p = 0,555								
<b>Niewydolność wychowawcza rodziców</b>								
sporadycznie	4	7,0	4	7,8	7	13,0	8	12,9
często	10	17,5	7	13,7	8	14,8	19	30,6
bardzo często	43	75,4	40	78,4	39	72,2	35	56,5
istotność statystyczna p = 0,143								
<b>Zaburzone więzi emocjonalne rodzic-dziecko</b>								
sporadycznie	6	10,5	5	9,8	10	18,5	13	21,0
często	12	21,1	6	11,8	4	7,4	23	37,1
bardzo często	39	68,4	40	78,4	40	74,1	26	41,9
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Niekonsekwencja wychowawcza rodziców</b>								
sporadycznie	3	5,3	2	3,9	3	5,6	9	14,5
często	6	10,5	11	21,6	7	13,0	21	33,9
bardzo często	48	84,2	38	74,5	44	81,5	32	51,6
istotność statystyczna p = 0,002								
<b>Rozbita rodzina</b>								
sporadycznie	5	8,8	6	11,8	9	16,7	12	19,4
często	14	24,6	10	19,6	7	13,0	22	35,5
bardzo często	38	66,7	35	68,6	38	70,4	28	45,2
istotność statystyczna p = 0,037								
<b>Alkoholizm rodziców</b>								
sporadycznie	10	17,5	6	11,8	12	22,2	21	33,9
często	15	26,3	19	37,3	9	16,7	20	32,3
bardzo często	32	56,1	26	51,0	33	61,1	21	33,9
istotność statystyczna p = 0,012								
<b>Przestępczość rodziców</b>								
sporadycznie	26	45,6	18	35,3	20	37,0	41	66,1

często	19	33,3	22	43,1	17	31,5	9	14,5
bardzo często	12	21,1	11	21,6	17	31,5	12	19,4
istotność statystyczna p =0,007								
<b>Awantury</b>								
sporadycznie	11	19,3	9	17,6	11	20,4	27	43,5
często	20	35,1	17	33,3	9	16,7	18	29,0
bardzo często	26	45,6	25	49,0	34	63,0	17	45,5
istotność statystyczna p =0,001								

Źródło: Badania własne.

Nauczyciele z ugruntowaną pozycją zawodową, ze stażem pracy pedagogicznej 14-20 lat, najczęściej identyfikują następujące, uwarunkowane rodzinnie sytuacje trudne, doświadczane przez nastolatków: awantury (63,0% wskazań – bardzo często), alkoholizm rodziców (61,1%), rozbita rodzina (70,4% wskazań – bardzo często) oraz przestępczość rodziców (31,5% wskazań – bardzo często). Należą także do grupy licznie dostrzegającej pozostałe sytuacje problemowe. Ich młodsi stażem koledzy (8-13 lat) także wykazali się wnikliwą analizą – wszystkich wymienionych w badaniach – problemów rodzinnych nastolatków, najczęściej wskazywali przy tym na zaburzone więzi emocjonalne rodzic-dziecko (78,4% wskazań – bardzo często). Warto podkreślić, że w obydwu grupach nauczycieli odpowiedzi „bardzo często” udzielał zbliżony odsetek respondentów. Można zatem przyjąć, że nauczyciele w toku rozwoju zawodowego oraz ci, którzy uzyskali stabilizację zawodową są wrażliwi na rodzinny kontekst problemów nastolatków. Nastawieniem na ucznia wykazali się także nauczyciele zgłębiający meandry pracy w zawodzie nauczyciela (1-7 lat), dostrzegają wszystkie najważniejsze dysfunkcje – ponad połowa respondentów z tej grupy udzieliła odpowiedzi „bardzo często”. Natomiast pedagodzy z najdłuższym stażem pracy najrzadziej dostrzegają dysfunkcje w środowisku rodzinnym nastolatków.

Warto przyjrzeć się bliżej niekonsekwencji wychowawczej rodziców – wraz ze stażem pracy nauczyciele i wychowawcy rzadziej identyfikują to utrudnienie w prawidłowym przebiegu procesu socjalizacji swoich uczniów.

W opinii respondentów młodzież przebywająca w placówkach prowadzących działania ukierunkowane na socjoterapię i resocjalizację częściej mierzy się z dysfunkcjami środowiska rodzinnego niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół ogólnokształcących. Wniosek płynący z badań jest potwierdzeniem faktu, że niesprzyjające prawidłowej socjalizacji środowisko rodzinne, generuje problemy prowadzące do objęcia nieletnich dzieci opieką instytucjonalną, m.in. umieszczeniem w młodzieżowym ośrodku

socjoterapii czy młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Nauczyciele i wychowawcy jednoznacznie wskazują na tę prawidłowość.

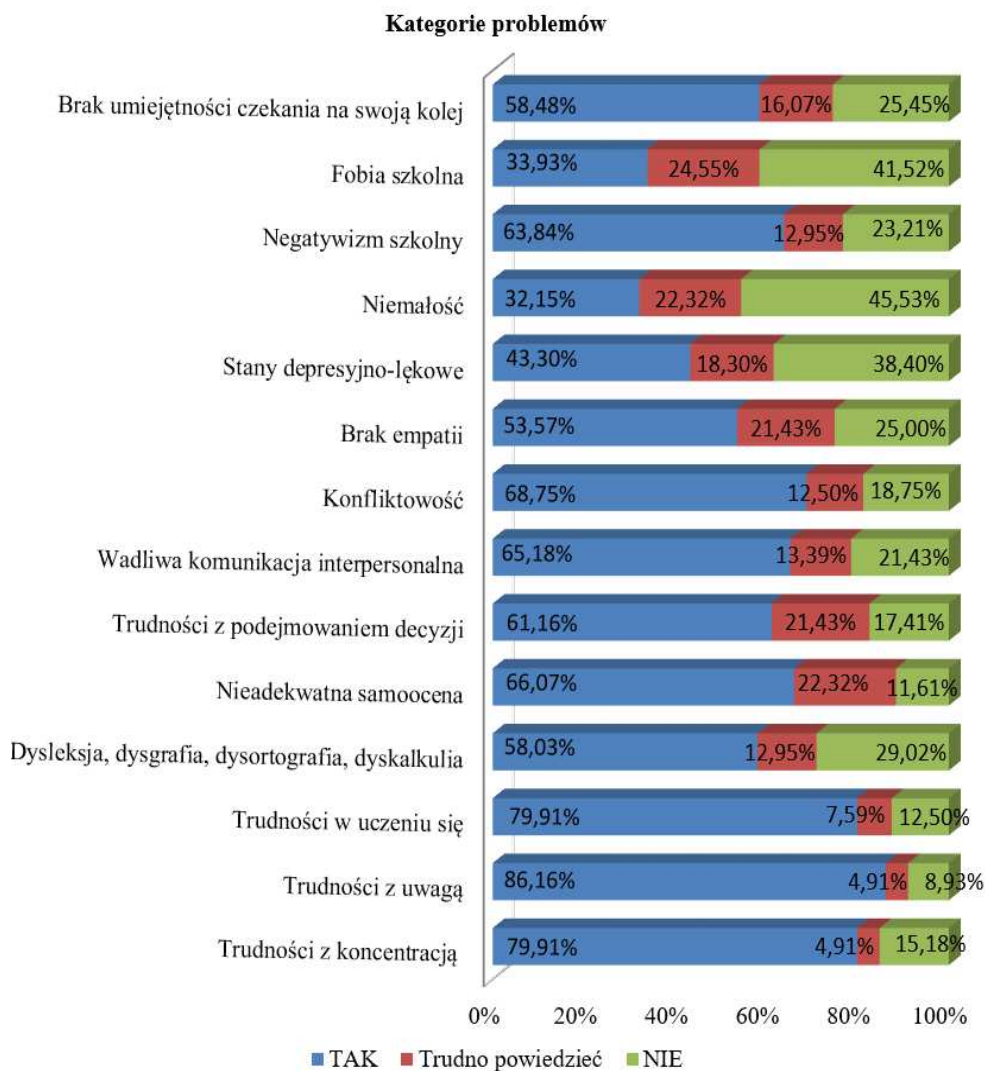
Najbardziej wyczulonymi na problemy rodzinne nastolatków okazali się pedagodzy z ustabilizowaną sytuacją zawodową (14-20 lat) oraz nauczyciele będący na etapie intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat), natomiast nauczyciele pracujący w zawodzie ponad 20 lat wykazali się najmniejszą wrażliwością w kwestii identyfikowania dysfunkcji w środowisku domowym uczniów.

#### **4.2. Nauczyciele o problemach nastolatków z pełnieniem roli ucznia**

Ważnym obszarem ujawniania się problemów z funkcjonowaniem społecznym młodzieży jest środowisko szkolne. Manifestowane przez nastolatków zachowania określane jako trudne, mogą być z jednej strony sposobem wyrażania niekorzystnych doświadczeń związanych z sytuacją rodzinną oraz przeżywanymi kryzysami rozwojowymi czy problemami osobistymi. Z drugiej strony na szkołę warto spojrzeć jako na miejsce, w którym adolescenti odczuwają niedogodności związane z pełnieniem roli ucznia – zarówno w odniesieniu do kompetencji warunkujących odniesienie sukcesu szkolnego, jak i umiejętności warunkujących „przetrwanie” w roli ucznia. Dysfunkcje utrudniające sprawne nabywanie podstawowych umiejętności szkolnych – czytania, pisania i liczenia – oraz deficyty w zakresie zdolności pozwalających na efektywne przyswajanie wiedzy – koncentracja na zadaniu, skupianie uwagi, postępowanie według instrukcji – czy predyspozycji pozwalających na uzyskanie akceptacji nauczycieli i rówieśników – stosowanie się do obowiązujących norm i zasad – mogą być źródłem wielu sytuacji trudnych dla nastolatka. Środowisko szkolne jest zatem ważnym miejscem rozpoznawania problemów w funkcjonowaniu społecznym dzieci i młodzieży, profesjonalna diagnoza nieprawidłowości oraz kompetentna pomoc pedagogów są kwestią fundamentalną.

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegają szereg problemów nastolatków z pełnieniem roli ucznia, zgromadzone dane zilustrowano na wykresie 4.

**Wykres 4. Identyfikowane przez nauczycieli problemy związane z pełnieniem roli ucznia**



Źródło: Badania własne.

Najliczniejsza grupa respondentów identyfikuje wśród dorastających, z którymi pracuje, trudności z uwagą i z koncentracją oraz trudności w uczeniu się. Zdaje się to być największymi problemami.

Ponad połowa pedagogów biorących udział w badaniach zwraca uwagę na konfliktowość uczniów oraz problemy nastolatków z komunikacją inter-

personalną, adekwatną samooceną, empatią, podejmowaniem decyzji oraz z czekaniem na swoją kolej – na umiejętności ważne w budowaniu satysfakcjonujących relacji z innymi. Nauczyciele również wskazują na problemy uczniów wynikające ze specyficznych trudności w nauce oraz dostrzegają wśród nich negatywizm szkolny – problem, który wpisuje się w listę przejawów niedostosowania społecznego, więc wygląda to poważnie. Respondenci rzadziej dostrzegają stany depresyjno-lękowe wśród dorastających, a najrzadziej identyfikują nieśmiałość uczniów oraz fobię szkolną, ale i tak problemy wydają się znaczącymi, gdyż wskazuje na nie, co trzeci zapytany nauczyciel. Warto odnotować, że co czwarty pedagog uczestniczący w badaniach ma trudność w jednoznacznym wskazaniu następujących problemów doświadczanych przez uczniów: fobia szkolna, nieśmiałość, nieadekwatna samoocena, trudności z podejmowaniem decyzji, brak empatii – pojawia się, zatem pytanie, o to czy jest to wynikiem niewystarczającej znajomości uczniów, czy raczej słabszymi kompetencjami pedagogicznymi pozwalającym rozpoznać problem?

W prowadzonych badaniach wyodrębniono czternaście kategorii problemów, z którymi może mieć do czynienia młodzież w środowisku szkolnym. Dotyczą one trzech rodzajów sytuacji:

- mających bezpośredni związek z procesem dydaktycznym i odnoszących się do trudności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności szkolnych oraz pełnieniu roli ucznia: trudności z koncentracją, trudności w uczeniu się, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, negatywizm szkolny oraz brak umiejętności czekania na swoją kolej;
- wynikających z indywidualnych nieprawidłowości oraz problemów osobistych: nieadekwatna samoocena, trudności z podejmowaniem decyzji, stany depresyjno-lękowe, nieśmiałość oraz fobia szkolna;
- odnoszących się do relacji z innymi: wadliwa komunikacja interpersonalna, konfliktowość oraz brak empatii.

Nauczyciele i wychowawcy zostali poproszeni o wskazanie, jakie problemy związane z funkcjonowaniem w roli ucznia dostrzegają wśród swoich uczniów. Okazało się, że w przypadku dwunastu z czternastu wyodrębnionych kategorii problemów, istnieje statystyczna zależność między identyfikowanymi przez pedagogów uczniowskimi problemami wychowanków w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii oraz problemami manifestowanymi przez uczniów w szkołach ogólnodostępnych (tabela 7).

**Tabela 7. Problemy nastolatków związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Kategoria problemów	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Trudności z koncentracją	86	72,3	27	22,7	6	5,0	93	88,6	7	6,7	5	4,8	0,004
2.	Trudności z uwagą	95	79,8	17	14,3	7	5,9	98	93,3	3	2,9	4	3,8	0,007
3.	Trudności w uczeniu się	81	68,1	26	21,8	12	10,1	98	93,3	2	1,9	5	4,8	0,000
4.	Dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia	56	47,1	46	3,7	17	14,3	74	70,5	19	18,1	12	11,4	0,001
5.	Nieadekwatna samoocena	48	40,3	24	20,2	47	39,5	100	95,2	2	1,9	3	2,9	0,000
6.	Trudności z podejmowaniem decyzji	43	36,1	36	30,3	40	33,6	94	89,5	3	2,9	8	7,6	0,000
7.	Wadliwa komunikacja interpersonalna	48	40,3	44	37,0	27	22,7	98	93,3	4	3,8	3	2,9	0,000
8.	Konfliktowość	53	44,5	41	34,5	25	21,0	101	96,2	1	1,0	3	2,9	0,000
9.	Brak empatii	31	26,1	53	44,5	35	29,4	89	84,8	3	2,9	13	12,4	0,000
10.	Stany depresyjno-lękowe	23	19,3	69	58,0	27	22,7	74	70,5	17	16,2	14	13,3	0,000
11.	Niemalność	35	29,4	53	44,5	31	26,1	37	35,2	49	46,7	19	18,1	0,329
12.	Negatywizm szkolny	41	34,5	51	42,9	27	22,7	102	97,1	1	1,0	2	1,9	0,000
13.	Fobia szkolna	43	36,1	53	44,5	23	19,3	88	83,8	4	3,8	13	12,4	0,000
14.	Brak umiejętności czekania na swoją kolej	67	56,3	39	32,8	13	10,9	72	68,6	20	19,1	13	12,4	0,066

Źródło: Badania własne.

Wychowankowie MOW i MOS, w opinii ponad 80%-90% nauczycieli, zdecydowanie częściej przejawiają ( $p=0,000$ ): negatywizm szkolny i fobię szkolną, mają trudności w uczeniu się i problemy z koncentracją, są konfliktowi, przejawiają braki w zakresie komunikacji interpersonalnej i kompetentnym podejmowaniem decyzji, mają nieadekwatną samoocenę oraz brak empatii. Częściej także niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół ogólnodostępnych mają specyficzne trudności w nauce ( $p=0,001$ ), trudności z koncentracją ( $p=0,004$ ) i uwagą ( $p=0,007$ ). Wszystkie analizowane w badaniach obszary okazały się dysfunkcjami, z którymi bardzo często mierzą się adolescenty umieszczeni w placówkach. Analiza statystyczna zgromadzonych danych pokazała także siłę związku V-Cramera w odniesieniu do negatywizmu szkolnego ( $VC=0,652$ ), braku empatii ( $VC=0,606$ ) oraz nieadekwatnej samooceny ( $VC=0,579$ ) – nauczyciele i wychowawcy pracujący w MOW i MOS częściej identyfikują te problemy wśród dorastających.

Właściwie nie dziwi występowanie tych istotnych statystycznie zależności, gdyż omawiane nieprawidłowości wpisują się w przejawy niedostosowania społecznego lub zagrożenia nim, skoro uczniowie realizują obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w warunkach placówki socjoterapeutycznej lub resocjalizacyjnej, w przeszłości musieli doświadczyć przynajmniej kilku z tych problemów. Warto jednak zwrócić uwagę, że bardzo liczna grupa nauczycieli szkół ogólnodostępnych dostrzega u swoich uczniów trudności z uwagą (79,8% wskazań „tak”) i z koncentracją (72,3% wskazań „tak”) oraz trudności w uczeniu się (68,1% wskazań „tak”). Dorastający doświadczający wymienionych sytuacji trudnych mają mniejsze szanse na odniesienie sukcesu szkolnego, gdyż generują one problemy dydaktyczne. Bez pomocy i wsparcia, specjalistycznej diagnozy oraz zajęć o charakterze terapeutycznym i wyrównawczym, nie są w stanie przezwyciężyć utrudnień, a to z kolei może prowadzić do problemów z funkcjonowaniem społecznym. Pedagodzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają dylematy związane z identyfikowaniem problemów wynikających z nieadekwatnej samooceny uczniów oraz trudności z podejmowaniem przez nich decyzji (odpowiednio 39,5% i 33,6% wskazań „trudno powiedzieć”). Wyniki badań pokazują ponadto, że respondenci z tej grupy równorzędnie traktują negatywizm szkolny i fobię szkolną, mimo że te problemy mają inną etiologię i w odmienny sposób są manifestowane przez dorastających. Także ich rozpoznanie narzuca zupełnie inny sposób postępowania. Zdiagnozowanie fobii szkolnej jest równoznaczne z czasową koniecznością realizacji przez ucznia indywidualnego nauczania i korzystania z psychoterapii. Natomiast w przypadku negatywizmu szkolnego działania powinny być ukierunkowane na:

- Kształtowanie właściwych interakcji w środowisku szkolnym;
- Kształtowanie umiejętności konstruktywnego radzenia sobie ze stresem;
- Uatrakcyjnianie zajęć szkolnych (np. metody aktywizujące, zajęcia edukacyjne poza klasą szkolną);
- Rozbudzanie i wzmacnianie ciekawości poznawczej;
- Eliminowanie negatywnego sposobu myślenia o szkole;
- Uświadamianie korzyści płynących z posiadania wiedzy i umiejętności (praktyczne wykorzystanie wiedzy szkolnej);
- Wzmacnianie poczucia własnej wartości i kształtowanie adekwatnej samooceny.

Staż pracy pedagogicznej respondentów, zdecydowanie rzadziej różnicował uzyskane dane dotyczące identyfikowania przez nich problemów do-



rastających z pełnieniem roli ucznia. Istotność statystyczną na poziomie  $p < 0,05$  odnotowano w pięciu kategoriach problemów: trudności w komunikacji interpersonalnej ( $p=0,005$ ), negatywizm szkolny ( $p=0,010$ ), problemy z podejmowanej decyzji ( $p=0,023$ ), konfliktowość ( $p=0,024$ ) oraz nieadekwatna samoocena ( $p=0,046$ ) (zob. Aneks **Tabela III Problemy nastolatków związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**).

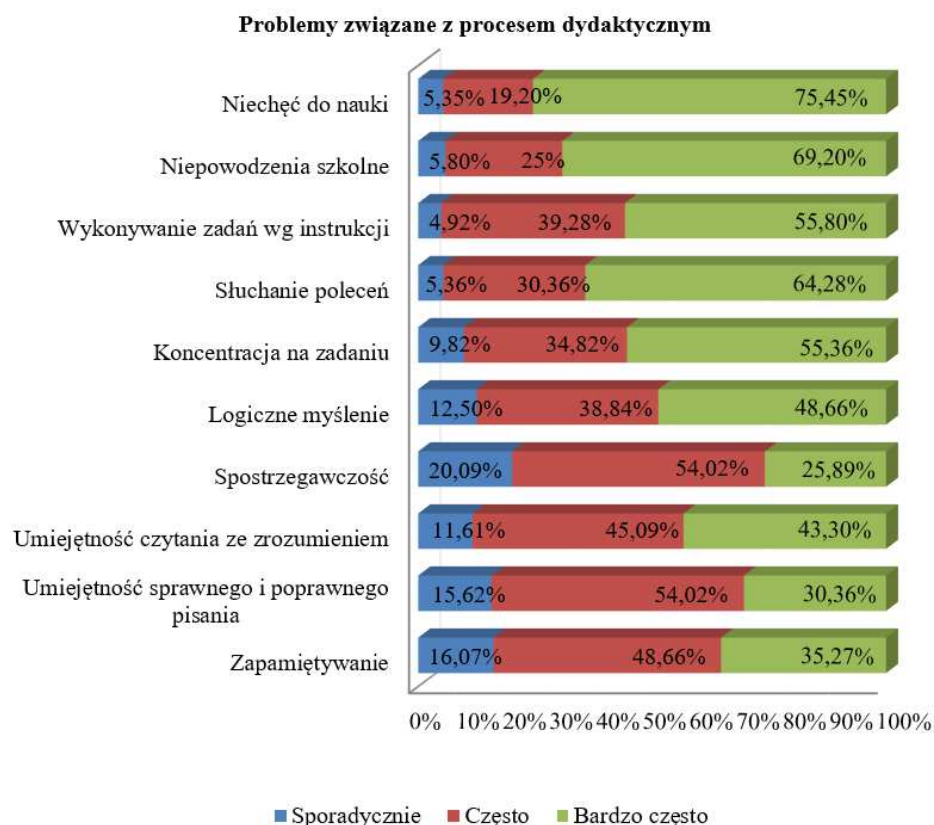
Ponownie okazało się, że nauczyciele znajdujący się na etapie intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat) oraz pedagodzy, którzy osiągnęli stabilizację zawodową (14-20 lat) najczęściej dostrzegają doświadczane przez nastolatków sytuacje trudne, korelujące z realizacją roli ucznia (odpowiedzi „tak” udzieliło 70%-80% respondentów). Ponad połowa (59%-66% wskazań „tak”) zapytanych pedagogów rozpoczynających pracę w zawodzie (1-7 lat) identyfikuje omawiane kategorie problemów. Rozczarowanie ponownie budzą dane zebrane wśród pedagogów z najdłuższym stażem pracy w zawodzie (powyżej 20 lat) – co drugi respondent wskazuje na problemy z adekwatną samooceną uczniów, konfliktowością i dostrzega, że mają oni trudności w komunikacji interpersonalnej. Jeszcze rzadziej nauczyciele z tej grupy wymieniają negatywizm szkolny oraz problemy nastolatków z podejmowaniem decyzji, przy wskazywaniu, których co trzeci respondent miał najwięcej wątpliwości i odpowiedział „trudno powiedzieć”.

Sytuacje trudne ujawniające się w życiu szkolnym uczniów odnoszą się zarówno do procesu dydaktycznego jak i ich zachowania. Problemy związane z nauką przekładają się często na zaburzone funkcjonowanie społeczne i odwrotnie, dysfunkcje w zachowaniu utrudniają zdobywanie wiedzy i umiejętności szkolnych. Dlatego w prowadzonych badaniach poproszono nauczycieli i wychowawców o podzielenie się spostrzeżeniami dotyczącymi częstotliwości ujawniania się problemów związanych z procesem dydaktycznym wśród uczniów, którzy jednocześnie wykazują się zachowaniami przysparzającymi problemów wychowawczych (wykres 5.).

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegają, że uczniowie, którzy przejawiają nieakceptowane zachowania, mają jednocześnie szereg problemów dydaktycznych. Zdaniem 3/4 respondentów bardzo często ujawnia się u tych nastolatków niechęć do nauki. Nieco mniej liczna grupa pedagogów bardzo często identyfikuje niepowodzenia szkolne i problemy ze słuchaniem poleceń. To nie koniec listy uczniowskich problemów w obszarze dydaktycznym – co drugi respondent bardzo często dostrzega problemy uczniów niewłaściwie zachowujących się w zakresie koncentracji na zadaniu i wykonywaniu go według instrukcji oraz logicznym myśleniu. Taka sama grupa

respondentów często identyfikuje problemy ze spostrzegawczością oraz umiejętnością sprawnego i poprawnego pisania, a także zapamiętywaniem. Wymienione problemy są już i tak przytłaczające dla przebiegu kariery szkolnej nastolatka, dodać do nich jednak jeszcze należy, wymieniane często przez więcej niż co trzeciego respondenta, problemy z umiejętnością czytania ze zrozumieniem.

**Wykres 5. Problemy dydaktyczne uczniów przejawiających nieakceptowane zachowania w percepcji nauczycieli**



Źródło: Badania własne.

Okazuje się, że problemowym zachowaniom uczniów towarzyszą bardzo często trudności ujawniające się w toku procesu dydaktycznego.

W tabeli 8. zestawiono dane z uwzględnieniem podziału na rodzaj placówki – szkoły ogólnodostępne oraz placówki socjoterapeutyczne i resocjalizacyjne systemu oświaty.

**Tabela 8. Nauczyciele o problemach dydaktycznych uczniów przejawiających problemy w zachowaniu w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Kategoria problemów	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Sporadycznie		Często		Bardzo często		Sporadycznie		Często		Bardzo często		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Zapamiętywanie	19	16,0	34	28,6	66	55,5	2	1,9	4	3,8	99	94,3	0,000
2.	Poprawne pisanie	20	16,8	55	46,2	44	37,0	1	1,0	31	29,5	73	69,5	0,000
3.	Czytanie ze zrozumieniem	21	17,6	53	44,5	45	37,8	2	1,9	34	32,4	87	83,8	0,000
4.	Spostrzegawczość	14	11,8	57	47,9	48	40,3	2	1,9	20	19,0	77	73,4	0,000
5.	Logiczne myślenie	25	21,0	59	49,6	35	29,4	5	4,8	39	37,1	61	58,1	0,000
6.	Koncentracja	17	14,3	54	45,4	48	40,3	0	0,0	25	23,8	80	76,2	0,000
7.	Słuchanie poleceń	13	10,9	41	34,5	65	54,6	0	0,0	13	12,4	92	87,6	0,000
8.	Postępowanie wg instrukcji	6	5,0	37	31,1	76	63,9	0	0,0	13	12,4	92	87,6	0,000
9.	Niepowodzenia szkolne	6	5,0	43	36,1	70	58,8	1	1,0	16	15,2	88	83,8	0,000
10.	Niechęć do nauki	6	5,0	35	29,4	78	65,5	0	0,0	9	8,6	96	91,4	0,000

Źródło: Badania własne.

Okazuje się, że w odniesieniu do wszystkich kategorii problemów poziom istotności statystycznej wynosi  $p=0,000$ . W opinii pedagogów MOS i MOW wszyscy wychowankowie mają bardzo często i często problemy z koncentracją, słuchaniem poleceń, postępowaniem wg instrukcji i odczuwają niechęć do nauki. Z nielicznymi wyjątkami – 1,9% do 4,% wskazań „sporadycznie” dysfunkcje obejmują także poprawne pisanie i niepowodzenia szkolne, zapamiętywanie, czytanie ze zrozumieniem i spostrzegawczość oraz logiczne myślenie. W świetle powyższych danych trudno oczekiwać od tej grupy uczniów pozytywnego nastawienia do zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji. Najprawdopodobniej niedostatki w tak istotnych predyspozycjach są źródłem przykrych przeżyć, stresu, a niewykluczone, że również lęku przed mierzeniem się z rolą ucznia. Należy jednak zauważyć, że ta grupa młodzieży uczęszczała – przed umieszczeniem w placówce – do szkoły ogólnodostępnej. Problemy z koncentracją, logicznym myśleniem czy zapamiętywaniem są obszarami funkcji poznawczych mającymi znaczenie w przyswajaniu wiedzy i nabywaniu umiejętności. Konsekwencje zaburzeń są bardzo poważne i generują konkretne problemy dydaktyczne i wychowawcze:

- Problemy w zakresie koncentracji powodują trudności w organizowaniu i kontrolowaniu swojej pracy;

- Problemy z logicznym myśleniem przekładają się m.in. na: trudności w rozwiązywaniu zadań z treścią, ubogie słownictwo czy trudności w analizowaniu konsekwencji podejmowanych zachowań;
- Problemy z zapamiętywaniem generują trudności obejmujące m.in.: wolniejsze tempo pracy, konieczność częstego powtarzania i utrwalania, czy problemy z automatyzacją czynności.

Nieprawidłowości nie pojawiają się nagle, są symptomy wskazujące na utrudnienia i udzielenie w odpowiednim czasie adekwatnej pomocy, wyrównanie braków oraz zadbanie o rzetelną diagnozę są szansą dla ucznia. Dorastający, których dotyczyły niniejsze badania, tej szansy w przeszłości nie otrzymali.

Analiza statystyczna materiału badawczego wskazuje także na liczne problemy związane z sytuacją dydaktyczną, uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Ponad połowa respondentów pracujących w szkołach ogólnodostępnych wskazała, że przejawianym przez dorastających trudnym zachowaniom, towarzyszy niechęć do nauki i niepowodzenia szkolne oraz problemy dotyczące postępowania według instrukcji, zapamiętywania i słuchania poleceń. W percepcji badanych najmniejszym problemem uczniów zdaje się być logiczne myślenie. Warto zauważyć, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych identyfikują wszystkie ujęte w badaniach kategorie problemów, zatem ich uczniowie są poważnie zagrożeni trudnościami w realizacji roli ucznia, albo już mierzą się z nimi. Zatem ważnym zdaje się być poznanie sposobów zapobiegania w środowisku szkolnym, tym problemom, co będzie przedmiotem rozważań w dalszej części niniejszego opracowania.

W świetle powyższych rozważań warto ustalić, czy staż pracy pedagogicznej respondentów koreluje z identyfikowaniem przez nich problemów dydaktycznych uczniów przejawiających problemy w zachowaniu. Dane pokazujące zależność zestawiono w tabeli 9.

**Tabela 9. Nauczyciele o problemach dydaktycznych uczniów przejawiających problemy w zachowaniu w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Częstotliwość	Staż pracy pedagogicznej							
	1-7 lat (N=57)		8-13 lat (N=51)		14-20 lat (N=54)		powyżej 20 lat (N=62)	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Zapamiętywanie</b>							
sporadycznie	4	7,0	4	7,8	7	13,0	8	12,9
często	10	17,5	7	13,7	8	14,8	19	30,6
bardzo często	43	75,4	40	78,4	39	72,2	35	56,5
	istotność statystyczna p = 0,143							
	<b>Umiejętność sprawnego i poprawnego pisania</b>							
sporadycznie	4	7,0	4	7,8	6	11,1	7	11,3
często	19	33,3	26	51,0	15	27,8	26	41,9
bardzo często	34	59,6	21	41,2	33	61,1	29	46,8
	istotność statystyczna p = 0,230							
	<b>Umiejętność czytania ze zrozumieniem</b>							
sporadycznie	5	8,8	3	5,9	7	13,0	8	12,9
często	19	33,3	24	47,1	18	33,3	26	41,9
bardzo często	33	57,9	24	47,1	29	53,7	28	45,2
	istotność statystyczna p = 0,548							
	<b>Spostrzegawczość</b>							
sporadycznie	4	7,0	3	5,9	5	9,3	4	6,5
często	18	31,6	15	29,4	17	31,5	27	43,5
bardzo często	35	61,4	33	64,7	32	59,3	31	50,0
	istotność statystyczna p = 0,700							
	<b>Logiczne myślenie</b>							
sporadycznie	11	19,3	6	11,8	7	13,0	6	9,7
często	21	36,8	23	45,1	22	40,7	32	51,6
bardzo często	25	43,9	22	43,1	25	46,3	24	38,7
	istotność statystyczna p = 0,640							
	<b>Koncentracja na zadaniu</b>							
sporadycznie	5	8,8	3	5,9	5	9,3	4	6,5
często	20	35,1	18	35,3	14	25,9	27	43,5
bardzo często	32	56,1	30	58,8	35	64,8	31	50,0
	istotność statystyczna p = 0,637							
	<b>Słuchanie poleceń</b>							
sporadycznie	2	3,5	2	3,9	5	9,3	4	6,5
często	11	19,3	13	25,5	10	18,5	20	32,3
bardzo często	44	77,2	36	70,6	39	72,2	38	61,3
	istotność statystyczna p = 0,411							
	<b>Wykonywanie zadań wg instrukcji</b>							
sporadycznie	3	5,3	0	0,0	1	1,9	2	3,2
często	8	14,0	15	29,4	9	16,7	18	29,0

bardzo często	46	80,7	36	70,6	44	81,5	42	67,7
	istotność statystyczna $p = 0,171$							
	<b>Niepowodzenia szkolne</b>							
sporadycznie	3	5,3	0	0,0	2	3,7	2	3,2
często	7	12,3	14	27,5	14	25,9	24	38,7
bardzo często	47	82,5	37	72,5	38	70,4	36	58,1
	istotność statystyczna $p = 0,044$							
	<b>Niechęć do nauki</b>							
sporadycznie	2	3,5	0	0,0	1	1,9	3	4,8
często	12	21,1	8	15,7	9	16,7	15	24,2
bardzo często	43	75,4	43	84,3	44	81,5	44	71,0
	istotność statystyczna $p = 0,560$							

Źródło: Badania własne.

Staż pracy pedagogicznej ma jedynie istotne statystycznie znaczenie na poziomie  $p=0,044$  w identyfikowaniu przez nauczycieli niepowodzeń szkolnych uczniów przejawiających problemy w zachowaniu – najkrócej pracujący w zawodzie pedagoga najczęściej dostrzegają bardzo częste ujawnianie się tego problemu. Sytuacja taka może być związana z obniżeniem oczekiwań wobec uczniów wraz ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego – nauczyciele rozpoczynający pracę mają większe wymagania, które z czasem dostosowują do możliwości uczniów. Poza tym wypracowanie rozwiązań metodycznych oraz dostosowanych do możliwości uczniów sposobów weryfikacji wiedzy i uczniowskich kompetencji mogą przekładać się na rzadsze ujawnianie się niepowodzeń szkolnych. Jednak kwestią – nad którą warto się pochylić – jest fakt, że pedagodzy nadając tak wysoką rangę niepowodzeniom szkolnym, nie wskazali równolegle innych trudności generujących ten problem. Niepowodzenia szkolne są bardzo często konsekwencją deficytów i utrudnień, ale żadna z pozostałych kategorii ujętych w badaniu nie okazała się istotna statystycznie. Z drugiej strony należy podkreślić, że dobrze rokuje dla uczniów to, że staż pracy ich nauczycieli nie ma decydującego znaczenia w identyfikowaniu problemów dydaktycznych podmiotów oddziaływań.

Analiza statystyczna pozwoliła także na ustalenie problemów dydaktycznych uczniów najczęściej dostrzeganych przez ich nauczycieli. Respondenci z wszystkich grup wskazywali na następujące – bardzo często przejawiane przez uczniów – problemy: wykonywanie zadań według instrukcji i słuchanie poleceń oraz niechęć do nauki. Badani dostrzegają także, że dorastający mają trudności z logicznym myśleniem, ale dostrzegają to często lub sporadycznie, lokując jednocześnie tę kategorię na ostatnim miejscu.

Trudności w nauce wiążą się za zwyczaj – dla doświadczających ich – z przykrymi przeżyciami. Jeżeli dodatkowo zmagający się z nimi, mają deficyty w umiejętnościach społecznych, zaczynają się poważne problemy. Często zdarza się też tak, że brak kompetencji społecznych jest dużym utrudnieniem w przewyciężaniu przeszkód zdarzających się w uczniowskim życiu. Dlatego podjęto próbę ustalenia jaki jest związek między trudnościami w nauce nastolatków, a umiejętnym radzeniem sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych.

W podjętych badaniach skupiono się na umiejętnościach prospołecznych, które uznawane są za bazowe dla sprawnego funkcjonowania nastolatków.

1. **Prośzenie o pomoc** sprowadzające się do ustalenia, w czym tkwi problem i zdecydowanie czy oczekuje się konsultacji, rady lub wstawienia innych oraz ustalenie kto może okazać się najbardziej pomocny. To także umiejętność poinformowania, na czym polega trudność i wyrażenia oczekiwania konkretnego wsparcia.
2. **Dawanie wskazówek** polegające na zjednywaniu innych w celu realizacji działania. Wymaga przemyślenia podziału obowiązków, ale także rzeczowego wytłumaczenia jak zadanie wykonać.
3. **Przekonywanie innych**, czyli zdecydowanie, do czego chce się przekonać innych i rzeczowe przedstawianie zamysłu oraz uzasadnienie jego znaczenia. To także gotowość do wysłuchania drugiej strony i zachęcenie jej do przemyślenia decyzji, jeżeli jej opinia jest odrębna.
4. **Znajomość swoich uczuć** odnosi się do rozpoznawania sytuacji je wywołujących i prawidłowego ich nazywania z uwzględnieniem analizy sygnałów, które płyną z ciała.
5. **Wyrażanie swoich uczuć** polega na komunikatywnym i sprawnym okazywaniu innym własnych przeżyć, bez względu na to czy są one przyjemne (np. szczęście) czy przykre (np. zdenerwowanie, panika, zakłopotanie).
6. **Radzenie sobie z czyjąś złością**, czyli reagowanie na nią ze spokojem, bez strachu. To umiejętność wysłuchania osoby rozłoszczonej i zrozumienia tego co mówi i czuje w celu wyjaśnienia problemu lub podjęcia decyzji o zignorowaniu sytuacji lub zachowaniu się w sposób asertywny.
7. **Radzenie sobie ze strachem** wymaga ustalenia obiektu lub sytuacji powodującej go. Wiąże się z oceną czy jest on uzasadniony i czy faktycznie stanowi zagrożenie oraz wykorzystaniem dostępnych sposobów zmniejszających strach (np. rozmowa z kimś, zdobycie dodatkowych informacji).

8. **Stosowanie samokontroli** to panowanie nad swoim zachowaniem. Wymaga wglądu w siebie w celu zidentyfikowania napięcia, niepokoju czy złości. W momencie rozpoznawania sygnałów świadczących o możliwości utraty kontroli nad sobą ważne, jest rozważenie zewnętrznych i wewnętrznych czynników wywołujących ten trudny stan oraz zastosowanie reduktorów (np. liczenie do 10, myślenie o czymś przyjemnym).
9. **Obrona własnych praw** sprowadza się do starania się o respektowanie ich przez innych – bez złości i agresji. Ważne jest określenie, z czego wynika niezadowolenie i na czym polega, po to by w sposób bezpośredni i rzeczowy zakomunikować o tym. Umiejętność ta znana jest także jako asertywność.
10. **Reagowanie na zaczepki** można uznać za właściwe, kiedy osoba prowokowana potrafi powstrzymać się od agresji czy odwetu, nie wycofuje się i nie zamyka się w sobie. Ważne jest przy tym unikanie zachowań wywołujących złośliwości ze strony innych, a kiedy już do nich dojdzie zręczne obrócenie sytuacji w żart lub zignorowanie jej.
11. **Unikanie kłopotów z innymi** odnosi się do skutecznego powstrzymania się od sytuacji, które mogą być źródłem kłopotów. Wymaga to oceny sytuacji w kontekście natychmiastowych i długoterminowych konsekwencji, dokonania bilansu zysków i strat oraz rozważenie społecznych alternatyw.
12. **Unikanie bójk** sprowadza się do rozwiązywania nieporozumień i konfliktów bez uciekania się do agresji. Wymaga zastanowienia się nad przesłankami skłaniającymi do bójki i dalekosięznymi skutkami takiego działania oraz możliwymi – innymi niż bójka – sposobami rozwiązania problemu (np. poproszenie o pomoc innych, negocjowanie, uspokojenie przeciwnika sporu).
13. **Radzenie sobie z zakłopotaniem** można uznać za skuteczne wówczas, gdy w repertuarze zachowań są takie, które w akceptowany sposób pomagają pokonać zawstydzenie wobec osoby je powodującej. Wśród możliwych sposobów wymienić można np. minimalizację powodu zakłopotania, zignorowanie go, odwrócenie uwagi, zażartowanie z sytuacji.
14. **Radzenie sobie z pominięciem** wiąże się z refleksją nad sytuacją powodującą odrzucenie i jej przyczynami oraz podjęciem działań, w wyniku, których dojdzie do ponownego dołączenia do grupy.
15. **Reagowanie na perswazję**, czyli skuteczne przeciwstawianie się przekonaniu innych do swoich racji. Ważne jest odróżnianie własnych

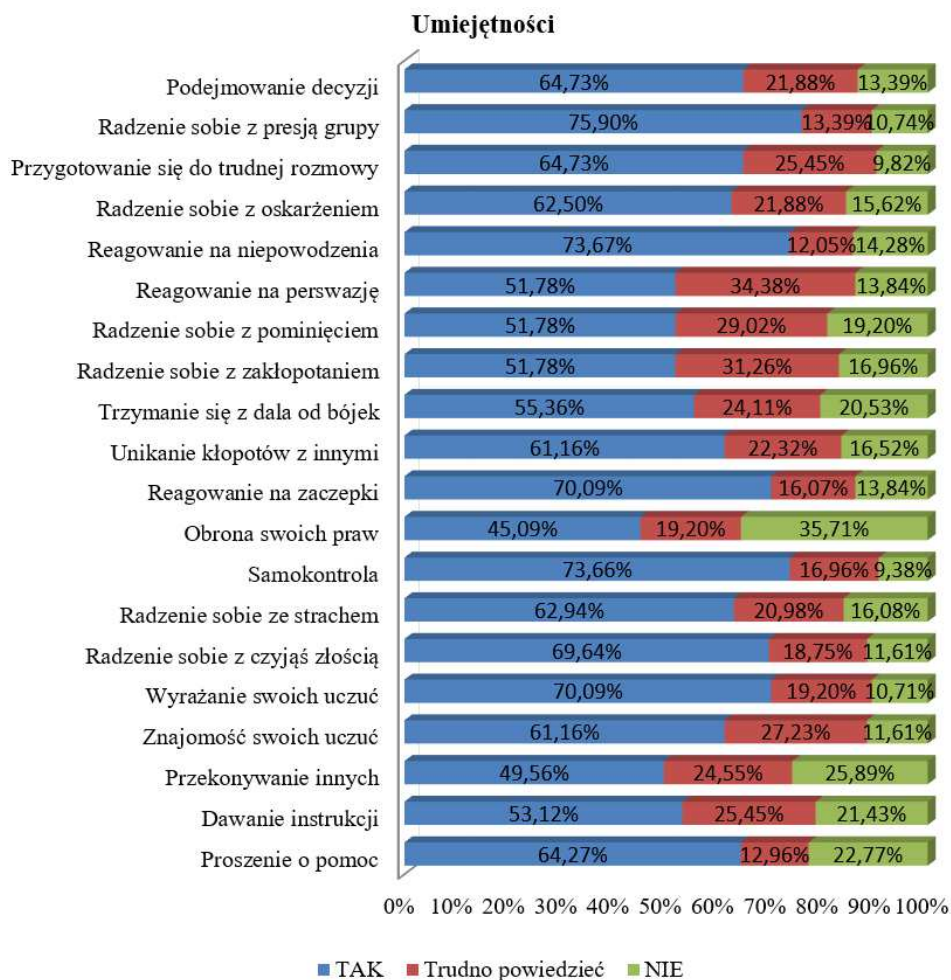


poglądów od poglądów innych i porównanie ich przed podjęciem ostatecznej decyzji.

16. **Reagowanie na niepowodzenie** wymaga zastanowienia się i zrozumienia doznanej porażki. Podejmowane działania powinny być ukierunkowane na ochronę siebie przed podobnymi sytuacjami przykrymi w przyszłości. Ważna jest przy tym refleksja nad kierunkami zmiany w wymiarze osobistym (posiadane umiejętności, motywacja) oraz nad okolicznościami, które spowodowały niepowodzenie.
17. **Radzenie sobie z oskarżeniem** wiąże się z analizą sytuacji i dokonaniem oceny zasadności oskarżenia i motywów, którymi kierowała się osoba oskarżająca. Wśród repertuaru zachowań świadczących o skutecznym posługiwaniu się umiejętnością – w zależności od tego czy posądzenie było słuszne, czy nie – wskazać należy: zaprzeczenie oskarżeniu, wyjaśnienie swojego zachowania, sprostowanie wyobrażeń osoby oskarżającej, przeproszenie, propozycja rekompensaty za poniesione straty.
18. **Przygotowanie się do trudnej rozmowy** wymaga spokojnego przemyślenia problemu, określenia czego będzie dotyczyła rozmowa oraz przygotowania swoich argumentów. Ważna jest refleksja dotycząca odczuć, które mogą być udziałem obydwu stron, pytań i odpowiedzi, które mogą paść oraz zachowań, które mogą mieć miejsce.
19. **Radzenie sobie z presją grupy**, czyli umiejętność odmówienia grupie - bez złości i obrażania się - w sytuacji namawiania do konkretnych działań. Ważne jest ustalenie i zrozumienie, czego oczekuje grupa, zdecydowanie czy ulec, czy się przeciwstawić, a następnie poinformowanie grupy o dokonanym wyborze.
20. **Podejmowanie decyzji** wymaga nazwania problemu, który trzeba rozwiązać, ustalenia listy alternatywnych decyzji oraz zebrania informacji o ich skutkach - w wymiarze korzyści i strat. Ważne jest, zatem czy wybór decyzji jest pochwopny, czy poprzedzony rzeczową analizą sytuacji, czy raczej trwa długo z powodu wahań i niepewności.

Respondenci zostali poproszeni o dokonanie oceny, z którymi z powyżej wymienionych umiejętności mają problemy uczniowie, z którymi pracują. Uzyskane dane zilustrowano na wykresie 6.

**Wykres 6. Problemy uczniów w zakresie posługiwania się umiejętnościami prospołecznymi w percepcji nauczycieli**



Źródło: Badania własne.

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegają szereg deficytów w podstawowych umiejętnościach społecznych dorastających, z którymi pracują. Największe problemy zdają się dotyczyć: radzenia sobie z presją grupy, samokontroli, reagowania na niepowodzenia, wyrażania uczuć, reagowania na zaczepki – dostrzega je ponad 70% respondentów. Okazuje się, że w opinii pedagogów najmniej uczniów ma kłopot w sytuacji obrony swoich praw.

Analiza statystyczna wypowiedzi nauczycieli i wychowawców pokazała, że miejsce pracy różnicuje rozpoznawanie przez nich problemów uczniów

w stosowaniu podstawowych umiejętności prospołecznych, dane zestawiono w tabeli 10.

**Tabela 10. Umiejętności, z którymi mają problemy uczniowie przejawiający trudności w nauce w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Umiejętności	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Proszenie o pomoc	64	53,8	32	26,9	23	9,3	80	76,2	19	18,1	6	5,7	0,001
2.	Dawanie wskazówek	43	36,1	31	26,1	45	37,8	76	72,4	17	16,2	12	11,4	0,000
3.	Przekonywanie innych	44	37,0	36	30,3	39	32,8	67	63,8	22	21,0	16	15,2	0,000
4.	Znajomość swoich uczuć	47	39,5	18	15,1	54	45,4	90	85,7	8	7,6	7	6,7	0,000
5.	Wyrażanie swoich uczuć	63	52,9	19	16,0	37	31,1	94	89,5	5	4,8	6	5,7	0,000
6.	Radzenie sobie z czyjąś złością	60	50,4	23	19,3	36	30,3	96	91,4	3	2,9	6	5,7	0,000
7.	Radzenie sobie ze strachem	52	43,7	28	23,5	39	32,8	89	84,8	8	7,6	8	7,6	0,000
8.	Samokontrola	66	55,5	19	16,0	34	28,6	99	94,3	2	1,9	4	3,8	0,000
9.	Obrona swoich praw	40	33,6	48	40,3	31	26,1	61	58,1	32	30,5	12	11,4	0,001
10.	Reagowanie na zaczepki	99	48,7	25	21,0	36	30,3	99	94,3	6	5,7	0	0,0	0,000
11.	Unikanie kłopotów z innymi	48	40,3	29	24,4	42	35,3	89	84,8	8	7,6	8	7,6	0,000
12.	Trzymanie się z dala od bójek	48	40,3	31	26,1	40	33,6	76	72,4	15	14,3	14	13,3	0,000
13.	Radzenie sobie z zakłopotaniem	40	33,6	31	26,1	48	40,3	76	72,4	7	6,7	22	21,0	0,000
14.	Radzenie sobie z pominięciem	37	31,1	33	27,7	49	41,2	79	75,2	10	9,5	16	15,2	0,000
15.	Reagowanie na perswazję	37	31,1	23	19,3	59	49,6	79	75,2	8	7,6	18	17,1	0,000
16.	Reagowanie na niepowodzenia	67	56,3	27	22,7	25	21,0	98	93,3	5	4,8	2	1,9	0,000
17.	Radzenie sobie z oskarżeniem	48	40,3	27	22,7	44	37,0	92	87,6	8	7,6	5	4,8	0,000
18.	Przygotowanie się do trudnej rozmowy	52	43,7	18	15,1	49	41,2	93	88,6	4	3,8	8	7,6	0,000
19.	Radzenie sobie z presją grupy	69	58,0	20	16,8	30	25,2	101	96,2	4	2,8	0	0,0	0,000
20.	Podejmowanie decyzji	54	45,4	23	19,3	42	35,3	91	86,7	7	6,7	7	6,7	0,000

Zródło: Badania własne.

Zdecydowanie większy odsetek pedagogów pracujących w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, niż nauczycieli zatrudnionych w szkołach ogólnodostępnych, identy-

fikuje ujawnianie się problemów w stosowaniu umiejętności prospołecznych przez młodzież. Różnica między grupami, w odniesieniu do poszczególnych umiejętności, wynosi od 22% do 47% udzielonych odpowiedzi twierdzących:

- o 41%-47% więcej pedagogów z MOW i MOS niż nauczycieli szkół ogólnodostępnych wskazuje na następujące trudności nastolatków: radzenie sobie z oskarżeniem, reagowanie na zaczepki, przygotowanie się do trudnej rozmowy, znajomość swoich uczuć, unikanie kłopotów z innymi, reagowanie na perswazję, radzenie sobie z pominięciem, z czyjąś złością, ze strachem, stosowanie samokontroli oraz podejmowanie decyzji;
- o 32%-38% więcej pedagogów z MOW i MOS niż nauczycieli szkół ogólnodostępnych wskazuje na trudności nastolatków w: radzeniu sobie z presją grupy i z zakłopotaniem, wyrażaniem swoich uczuć, reagowaniem na niepowodzenie, dawaniem wskazówek oraz unikaniem bójk;
- o 22%-29% więcej pedagogów z MOW i MOS niż nauczycieli szkół ogólnodostępnych wskazuje na trudności nastolatków w: przekonywaniu innych, obronie własnych praw oraz proszeniu o pomoc.

Z powyższej analizy wynika, że wychowankowie placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty, w percepcji ich nauczycieli i wychowawców, przejawiają problemy ze stosowaniem – wszystkich stanowiących przedmiot niniejszych dociekań – umiejętności prospołecznych.

Warto także sprawdzić, które z umiejętności stanowią problem dla uczniów szkół ogólnodostępnych. Biorąc pod uwagę wypowiedzi ich nauczycieli, kryterium stanowiło 50% i więcej odpowiedzi twierdzących, pozwoliły na określenie profilu adolescenta przejawiającego trudności w nauce w odniesieniu do dysfunkcji w umiejętnościach prospołecznych: uczeń nie radzi sobie z presją grupy i nie potrafi skutecznie zareagować na perswazję, ma problemy z samokontrolą i proszeniem o pomoc innych, przejawia także problemy w zakresie wyrażania uczuć i radzenia sobie z czyjąś złością. Zarówno sytuacje trudne dotyczące relacji z innymi, jak i wynikające z uwarunkowań osobistych są źródłem problemów. Jest to jednak niepełny obraz, wiele do myślenia dają wątpliwości – wyrażane przez respondentów z tej grupy – dotyczące problemów ze stosowaniem przez młodzież szeregu umiejętności prospołecznych:

- ponad 40% nauczycieli szkół ogólnodostępnych ma dylemat we wskazaniu czy ich uczniowie właściwie reagują na perswazję, znają swoje uczu-

cia, potrafią konstruktywnie zmierzyć się z pominięciem, przygotować się do trudnej rozmowy oraz radzić sobie z zakłopotaniem;

- co trzeci respondent z tej grupy udzielił odpowiedzi „trudno powiedzieć” analizując stosowanie przez uczniów umiejętności dawania innym wskazówek, radzenia sobie z oskarżeniem i podejmowania decyzji, unikania kłopotów z innymi, trzymania się z dala od bójek, radzenia sobie ze strachem, przekonywania innych, wyrażanie swoich uczuć, reagowania na zaczepki oraz radzenia sobie z czyjąś złością.

W świetle powyższych rozważań, prospołeczne umiejętności uczniów szkół ogólnodostępnych – podobnie jak ich rówieśników z MOS i MOW – są poważnym wyzwaniem dla pracy wychowawczej i profilaktycznej. Z tym, że nauczyciele i wychowawcy placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty, nazywają problem i identyfikują go. Ich koledzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają bardzo dużo wątpliwości, które nie zawsze są zrozumiałe – unikanie kłopotów z innymi, trzymanie się z dala od bójek, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z zakłopotaniem czy pominięciem, to sytuacje możliwe do wychwycenia w toku realizacji podstawowych obowiązków nauczyciela i wychowawcy.

Staż pracy pedagogicznej respondentów, z jednym wyjątkiem, nie różnicuje statystycznie identyfikowania przez nich dysfunkcji w postawach prospołecznych uczniów przejawiających trudności w nauce (zob. Aneks **Tabela IV. Umiejętności, z którymi mają problemy uczniowie przejawiający trudności w nauce w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**).

Istotność statystyczną na poziomie  $p=0,049$  odnotowano w odniesieniu do umiejętności podejmowania decyzji. Problemy uczniów z nazywaniem problemu i krytyczną analizą możliwości ich rozwiązania dostrzegają najczęściej (80,4% wskazań „tak”) nauczyciele będący w toku intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat pracy). Ich koledzy zakwalifikowani do „sąsiadujących” grup, staż 1-7 lat i staż 14-20 lat, wskazywali na ten problem rzadziej (64% wskazań „tak”). Najrzadziej – podobnie jak zdarzało się to w innych omawianych wcześniej sytuacjach generujących problemy nastolatków – trudności uczniów mających kłopoty w nauce z podejmowaniem decyzji spostrzegają pedagodzy z ponad dwudziestoletnim stażem pracy (51,6% wskazań „tak”).

Mimo, że staż pracy i dostrzeganie przez nauczycieli pozostałych umiejętności prospołecznych adolescentów nie wykazują istotnych statystycznie zależności, warto przyjrzeć się bliżej na jakie dylematy napotykali respon-

denci. Biorąc pod uwagę najwyższy, w każdej grupie, odsetek wypowiedzi „trudno powiedzieć” ustalono, wątpliwości najczęściej ujawniające się wśród nauczycieli i wychowawców z określonym stażem pracy pedagogicznej.

Pedagodzy ze stabilną sytuacją zawodową (14-20 lat) i z najdłuższym doświadczeniem (powyżej 20 lat) mają problem z ustaleniem, czy młodzież potrafi zjednywać sobie innych do wspólnego działania, dając im rzeczowe wskazówki oraz rozpoznaniem czy uczniowie trafnie rozpoznają swoje uczucia. Dylematy dotyczą także umiejętności prospołecznych niezbędnych do radzenia sobie z sytuacją trudną – nauczyciele pracujący 14-20 lat odpowiadali najczęściej „trudno powiedzieć” w odniesieniu do unikania bójek przez uczniów oraz reagowania przez nich na perswazję, a ich starsi koledzy pracujący powyżej 20 lat wskazywali „trudno powiedzieć” przy kategoriach: radzenie sobie z pominięciem, radzenie sobie z oskarżeniem i przygotowanie się do trudnej rozmowy.

Dylematy nauczycieli znajdujących się na ścieżce intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat) dotyczyły głównie umiejętności ważnych dla radzenia sobie w sytuacjach trudnych, niezbędnych w przewyciężaniu zakłopotania, poradzenia sobie z pominięciem oraz skutecznego przeciwstawienia się przekonywaniu innych do swoich racji. Podobne wątpliwości mieli najmłodszy stażem nauczyciele (1-7 lat), którzy dodatkowo najczęściej wskazywali „trudno powiedzieć” w odniesieniu do unikania bójek przez uczniów oraz znajomości uczuć.

Omówiony powyżej materiał badawczy jest ważny z perspektywy planowania pracy profilaktycznej w środowisku szkolnym. Uczniowie z MOS i MOW mają deficyty we wszystkich umiejętnościach prospołecznych, co wymaga intensywnej pracy nad ich ukształtowaniem i usprawnieniem. Sytuacja młodzieży uczęszczającej do szkół ogólnodostępnych nie jest dużo lepsza. Ich nauczyciele dostrzegają obszary mogące być źródłem kłopotów – tym bardziej, że dotyczą uczniów wymagających pomocy i wsparcia ze względu na doznawane trudności w nauce. Należy podkreślić, że szczególnie ważna jest także praca nad tymi umiejętnościami prospołecznymi, co do których nauczyciele mieli wątpliwości czy ujawniają się czy nie. Można wysnuć wniosek, że pedagodzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych nie w pełni dostrzegają faktyczne problemy swoich uczniów.

Wychowankowie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii – w opinii ich nauczycieli – częściej doznają problemów związanych z funkcjonowaniem w roli ucznia niż ich rówieśnicy uczący się w szkołach ogólnodostępnych.

Rodzaj placówki, w której pracują respondenci ma istotne statystycznie znaczenie w identyfikowaniu problemów nastolatków związanych z pełnieniem roli ucznia we wszystkich rodzajach sytuacji doświadczanych przez młodzież w środowisku szkolnym – tych mających bezpośredni związek z procesem dydaktycznym, wynikających z indywidualnych nieprawidłowości raz problemów osobistych nastolatków oraz odnoszących się do relacji z innymi.

Również staż pracy pedagogicznej ma znaczenie w rozpoznawaniu przez nauczycieli i wychowawców problemów uczniów w zakresie: wadliwej komunikacji interpersonalnej, konfliktowości, nieadekwatnej samooceny nastolatków, ich trudności z podejmowaniem decyzji oraz przejawianego negatywizmu szkolnego.

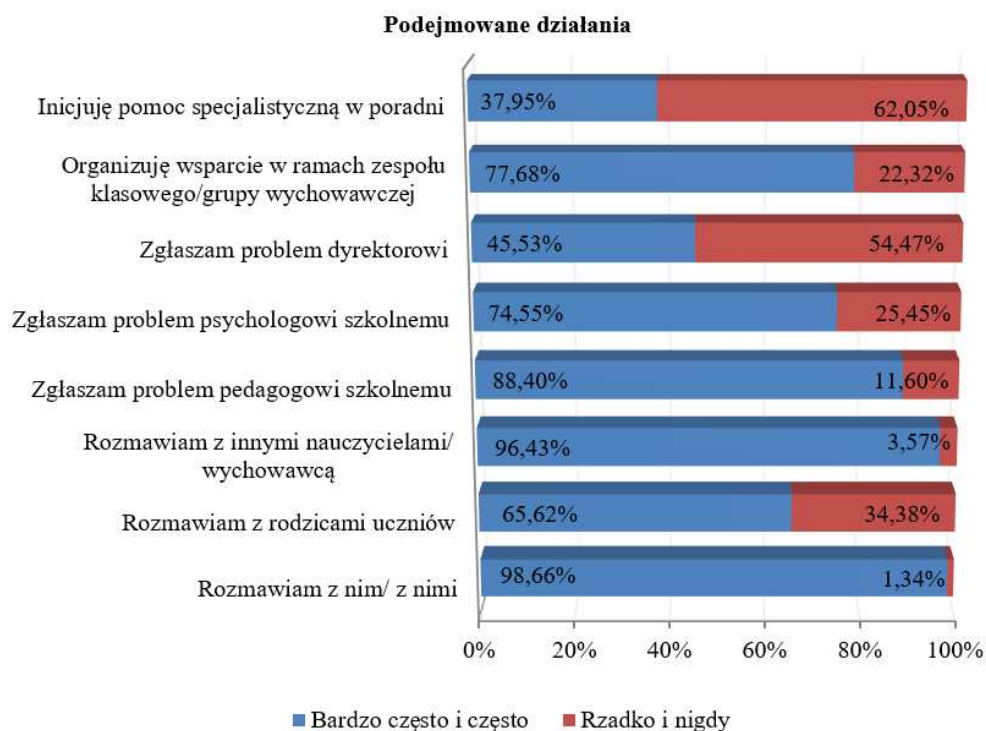
Bez względu na rodzaj placówki, w której adolescenty realizują obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, doświadczają trudności obejmujących problemy z koncentracją, słuchaniem poleceń, postępowaniem wg instrukcji, spostrzegawczością, zapamiętywaniem, czytaniem ze zrozumieniem i poprawnym pisaniem oraz logicznym myśleniem, toteż odczuwają niechęć do nauki i doznają niepowodzeń szkolnych. W opinii respondentów problemy związane z procesem dydaktycznym są zdecydowanie częściej udziałem wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii niż uczniów szkół ogólnodostępnych.

Dorastający umieszczeni w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty, w percepcji ich nauczycieli i wychowawców, zdecydowanie gorzej radzą sobie ze stosowaniem umiejętności prospołecznych niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół ogólnodostępnych

### **4.3. Możliwości wspierania uczniów w przezwyciężaniu ich problemów z perspektywy nauczycieli**

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegając problemy swoich uczniów zobowiązani są do podjęcia działań prowadzących do rozpoznania i znalezienia wyjścia z sytuacji trudnej. Nastolatek mierzący się z utrudnieniami powinien otrzymać pomoc i wsparcie w środowisku szkolnym, a jeżeli jego kłopoty wymagają interwencji i zabiegów innych instytucji, pedagodzy powinni przedsięwziąć stosowne kroki w ramach przypisanych szkole uprawnień. Większość uczniowskich problemów dotyczy sytuacji związanych z pełnieniem roli ucznia i skuteczne przezwyciężenie ich jest możliwe w ramach pracy szkoły. Pedagodzy biorący udział w badaniach zostali poproszeni o wskazanie w jaki sposób rozwiązują problemy swoich uczniów, dane zilustrowano na wykresie 7.

**Wykres 7. Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów**



Źródło: Badania własne.

Niemal wszyscy respondenci deklarują, że rozwiązują problemy swoich uczniów omawiając z nimi sytuację oraz komunikują się z innymi nauczycielami. Zespół klasowy włączany jest przez niemal ośmiu na dziesięciu respondentów. Kolejną „instancją” są rodzice nastolatków i rozmowa z nimi – takie rozwiązania preferuje 2/3 zapytanych nauczycieli. Drugi kierunek przewyciężania problemów uczniów, to przekazanie ich osobom trzecim. Okazuje się, że najczęściej trudności zgłaszane są pedagogowi szkolnemu, w dalszej kolejności psychologowi szkolnemu, a czterech na dziesięciu nauczycieli zgłasza problem dyrektorowi. Najrzadziej inicjowana jest pomoc poradni – wskazuje na nią 1/3 respondentów.

W tabeli 11 zestawiono dane dotyczące sposobów rozwiązywania uczniowskich problemów w zależności od tego czy uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej, czy są wychowankami młodzieżowego ośrodka socjoterapii lub młodzieżowego ośrodka wychowawczego.



**Tabela 11. Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Podejmowane działanie	Szkoły ogólnodostępne (N=119)				Placówki MOS i MOW (N=105)				Poziom istotności
		Często i bardzo często		Rzadko i nigdy		Często i bardzo często		Rzadko i nigdy		
		L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Rozmawiam z uczniem/uczniemi	116	97,5	3	2,5	105	100	0	0,0	0,101
2.	Rozmawiam z rodzicami uczniów	90	75,6	29	24,4	57	54,3	48	45,7	0,001
3.	Rozmawiam z innymi nauczycielami/ wychowawcą	111	93,3	8	6,7	105	100	0	0,0	0,007
4.	Zgłaszam problem pedagogowi szkolnemu	102	85,7	17	14,3	96	91,4	9	8,6	0,183
5.	Zgłaszam problem psychologowi szkolnemu	88	73,9	31	26,1	79	75,2	26	24,8	0,852
6.	Zgłaszam problem dyrektorowi	57	47,9	62	52,1	45	42,9	60	57,1	0,450
7.	Organizuję wsparcie w ramach zespołu klasowego/grupy wychowawczej	74	62,2	45	37,8	100	95,2	5	4,8	0,000
8.	Inicjuję pomoc specjalistyczną w poradni	48	40,3	71	59,7	37	35,2	68	64,8	0,433

Źródło: Badania własne.

Analiza zebranego materiału badawczego wykazała istotne statystycznie zależności  $p < 0,05$ , między wypowiedziami nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz MOS i MOW w odniesieniu do organizowania wsparcia w ramach zespołu klasowego lub grupy wychowawczej ( $p=0,000$ ), podejmowania rozmów z rodzicami uczniów ( $p=0,001$ ) oraz podejmowania rozmów z innymi nauczycielami i wychowawcą ucznia ( $p=0,007$ ). Pedagodzy pracujący w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty częściej niż ich koledzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych – w celu rozwiązania sytuacji trudnych, z którymi mierzy się młodzież – korzystają z możliwości jakie daje grupa rówieśnicza oraz współpraca z innymi nauczycielami. Z kolei rzadziej ta grupa nauczycieli rozmawia z rodzicami uczniów, co nie dziwi, bo pobyt nastolatka w placówce ogranicza często sprawny kontakt z jego rodzicami.

Warto także podkreślić, że rozmowa nauczyciela z uczniem, bez względu na to, w jakiej placówce realizuje obowiązek szkolny czy obowiązek nauki, jest najpopularniejszym sposobem rozwiązywania problemów nastolatków. Nauczyciele z obydwu grup najrzadziej wskazują na inicjowanie pomocy specjalistycznej w poradni.

W toku prowadzonych badań analizie poddano także odpowiedzi nauczycieli i wychowawców dotyczące sposobów rozwiązywania przez nich problemów uczniów, w zależności od stażu pracy pedagogów (Aneks **Tabela V. Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów w zależności od stażu pracy pedagogicznej**).

Nie ustalono różnic istotnych statystycznie, bez względu na staż pracy, respondenci mają podobne preferencje w przypadku mierzenia się z sytuacjami trudnymi będącymi udziałem nastolatków:

1. rozmowa z uczniem,
2. rozmowa z innymi nauczycielami i wychowawcą ucznia,
3. poszukiwanie wsparcia pedagoga szkolnego,
4. organizowanie wsparcia w ramach zespołu klasowego lub grupy wychowawczej,
5. poszukiwanie wsparcia psychologa,
6. rozmowa z rodzicami ucznia,
7. zgłoszenie problemu dyrektorowi szkoły lub placówki,
8. inicjowanie specjalistycznej pomocy w poradni.

Odstępstwa od ogólnego trendu dotyczy grupa nauczycieli z najdłuższym stażem pracy (20 lat i więcej), którzy równolegle traktują rozmowy z uczniami i ich nauczycielami, nadając im najważniejszą rangę. Takie podejście do mierzenia się z sytuacją problemową nastolatków sprzyja rozpoznaniu trudności z różnych perspektyw oraz daje większą możliwość zorganizowania skutecznej pomocy.

Sytuacja szkolna i stosunki z rówieśnikami, to nie jedyne źródło problemów dorastających. Jak wspomiano wcześniej nieprawidłowe relacje z rodzicami oraz dysfunkcje związane ze środowiskiem rodzinnym powodują niejednokrotnie poważne komplikacje w życiu nastolatków. Niestety nie wszystkie sytuacje trudne można rozwiązać w ramach kompetencji szkoły, często konieczna jest interwencja i wsparcie instytucji zewnętrznych. Jednak zorganizowanie kompetentnej pomocy wymaga od nauczycieli i wychowawców rzetelnej wiedzy, nie tylko o możliwościach wdrożenia profesjonalnych środków zaradczych, ale także o usankcjonowaniu podejmowanych działań w warunkach szkoły, zgodnie z obowiązującymi przepisami i procedurami.

Do najczęściej ujawniających się dysfunkcji w środowisku rodzinnym ucznia należą sytuacje trudne wynikające z:

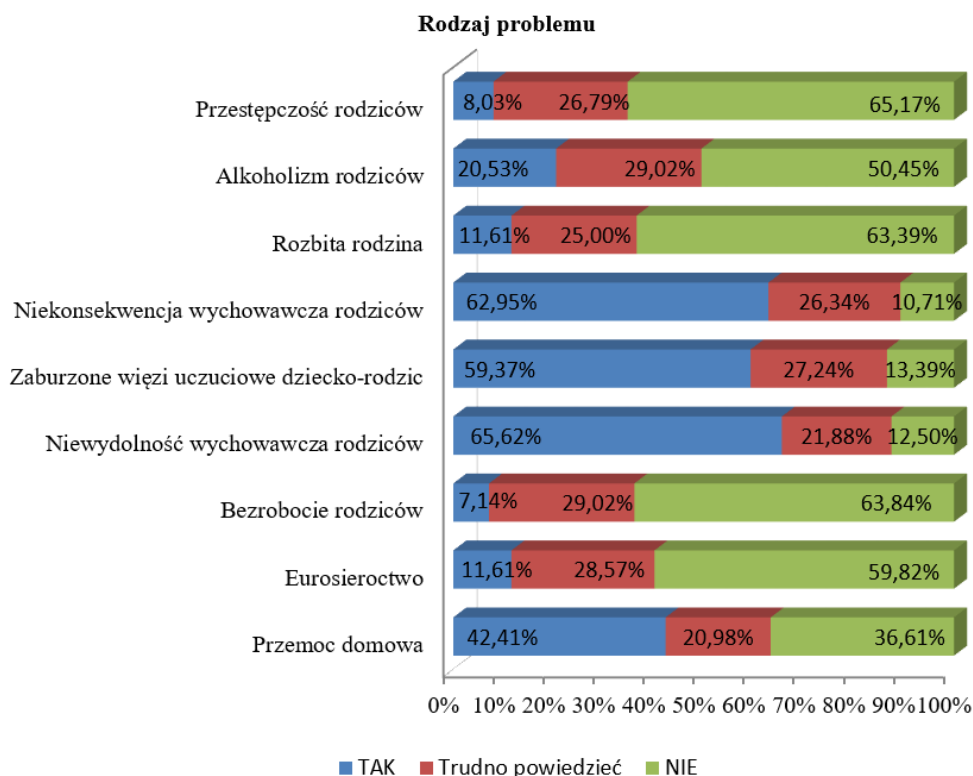
- niewłaściwej realizacji podstawowych funkcji rodziny oraz nieprawidłowych postaw rodzicielskich i związanych z tym zaburzonych więzi uczu-

ciowych między dzieckiem i rodzicem, niekonsekwencji wychowawczej rodziców oraz niewydolności wychowawczej rodziców;

- problemów będących konsekwencją sytuacji na rynku pracy, do których należą eurosieroctwo oraz bezrobocie rodziców;
- patologii społecznych przejawiających się głównie jako przemoc domowa, alkoholizm rodziców i przestępczość rodziców;
- rozbitej rodziny, zarówno na skutek rozwodu (sytuacja uregulowana prawnie) jaki i trwałej nieobecności jednego z rodziców.

Pedagogów poproszono o wskazanie, które z powyższych problemów, mogących być udziałem uczniów, uznają za możliwe do przezwyciężenia w ramach nauczycielskich kompetencji (wykres 8).

**Wykres 8. Nauczyciele o możliwościach udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów**



Źródło: Badania własne.

W opinii ponad połowy respondentów, w ramach ich kompetencji wynikających z pracy w placówce systemu oświaty, leży pomoc uczniom w sytuacji doświadczania przez nich niewydolności i niekonsekwencji wychowawczej rodziców oraz zaburzonych więzi uczuciowych rodzic – dziecko. Jedynie, co dziesiąty zapytany negatywnie ocenia taką możliwość. Faktem jest, że w ramach pedagogizacji rodziców podejmowana jest nie rzadko problematyka obejmująca rozpoznawanie potrzeb dzieci oraz propagująca właściwe postawy wychowawcze matek i ojców. Również podczas indywidualnego poradnictwa prowadzonego przez pedagogów i psychologów szkolnych takie kwestie są omawiane, ale zdarza się to w przypadku niewielu uczniów szkół ogólnodostępnych. Oczywiście w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych przezwyciężanie tego rodzaju problemów powinno być wpisane w planową realizację programów socjoterapii czy resocjalizacji dorastających.

Ponad 40% nauczycieli i wychowawców jest przekonanych, że może pomóc uczniom borykającym się z przemocą domową, a co piąty zapytany uznaje, że może nieść pomoc w przypadku alkoholizmu rodziców. Owszem, w ramach kompetencji placówki systemu oświaty wspomaga się uczniów, których rodziny dotknięte są tymi problemami, ale rozwiązywanie ich należy do zadań wyspecjalizowanych służb i instytucji – placówka systemu oświaty taką sytuację ma obowiązek jedynie zgłosić.

Nie więcej niż jeden na dziesięciu respondentów podjąłby się udzielania pomocy dorastającym w rozwiązywaniu pozostałych wymienionych w badaniach sytuacjach – eurosieroctwo, rozbita rodzina, przestępczość rodziców czy bezrobocie rodziców.

Zgromadzone dane pokazują także, że wśród respondentów jest grupa mająca problem z jednoznacznym wskazaniem czy w przypadku poszczególnych problemów mogą pomóc uczniowi w ramach pracy w placówce, czy też nie – odpowiedzi „trudno powiedzieć” udzielało 20%-29% badanych.

W tabeli 12 zestawiono dane z podziałem na placówki, w których pracują respondenci.

**Tabela 12. Możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Rodzaj problemu	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Przemoc domowa	68	57,1	17	14,3	34	28,6	27	25,7	65	61,9	13	12,4	0,000
2.	Eurosieroctwo	16	13,4	52	43,7	51	42,9	10	9,5	82	78,1	13	12,4	0,000
3.	Bezrobocie rodziców	7	5,9	61	51,3	51	42,9	9	8,6	82	78,1	14	13,3	0,000
4.	Niewydolność wychowawcza rodziców	61	51,3	21	17,6	37	31,1	86	81,9	7	6,7	12	11,4	0,000
5.	Zaburzone więzi uczuciowe dziecko-rodzic	44	37,0	25	21,0	50	42,0	89	84,8	5	4,	11	10,5	0,000
6.	Niekonsekwencja wychowawcza rodziców	54	45,4	17	14,3	48	40,3	87	82,9	7	6,7	11	10,5	0,000
7.	Rozbita rodzina	18	15,1	59	49,6	42	35,3	8	7,6	83	79,0	14	13,3	0,000
8.	Alkoholizm rodziców	29	24,4	41	34,5	49	41,2	17	16,2	72	68,6	16	15,2	0,000
9.	Przestępczość rodziców	10	8,4	63	52,9	46	38,7	8	7,6	83	79,0	14	13,3	0,000

Źródło: Badania własne.

Analiza statystyczna materiału badawczego z podziałem na rodzaj placówki, w której pracują respondenci, wykazała istotne statystycznie zależności na poziomie  $p=0,000$  w odniesieniu do wszystkich poddanych eksploatacji problemów. Większość zapytanych nauczycieli i wychowawców pracujących w MOS i w MOW (61, 9% wskazań „nie”), w ramach posiadanych kompetencji, nie widzi możliwości udzielenia pomocy w przypadku przemocy domowej w środowisku ucznia. Podczas gdy co drugi ich kolega pracujący w szkole ogólnodostępnej taką możliwość dostrzega (57,1% wskazań „tak”). Istotne różnice dotyczą także pozostałych badanych problemów wpisujących się w patologię i rozpad rodziny. Większość pedagogów pracujących w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty zdaje sobie sprawę z tego, że ma ograniczone możliwości pomagania w sytuacji alkoholizmu rodziców wychowanka (68,6%), ich przestępczości (79,0%) oraz wówczas gdy rodzina jest rozbita (79,0%), zdecydowanie mniej nauczycieli szkół ogólnodostępnych (odpowiednio: 41,2%, 52,9% i 49,6%) jest tego samego zdania. Bez mała 80% zapytanych nauczycieli i wychowawcy MOS i MOM zdaje sobie sprawę, że niewiele może uczynić dla dorastających, których rodziny dotknięte są bezrobociem czy eurosieroctwem, pozostali pedagodzy rzadziej są skłoni do uznania tego faktu. Z kolei w sytu-

acji ujawnienia się problemów wynikających z niewłaściwej realizacji podstawowych funkcji rodziny oraz nieprawidłowych postaw rodzicielskich ponad 80% respondentów pracujących w placówkach, słusznie jest przekonana o możliwości udzielenia pomocy i wsparcia dorastającym. Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych takie podejście jest rzadziej spotykane – niewydolność wychowawcza rodziców 51,3%, niekonsekwencji wychowawczej rodziców 45,4% oraz zaburzone więzi uczuciowe między dzieckiem i rodzicem 37,0%.

Ważne wnioski płyną także z udzielanych przez respondentów odpowiedzi „trudno powiedzieć”, dylematy pracowników MOS i MOW kształtowały się na poziomie 10%-15%, natomiast szkół ogólnodostępnych osiągnęły w przypadku przemocy domowej 28,6%, a w pozostałych rodzajach problemów kształtowały się w przedziale 31,1%-42,9%.

Powyższa analiza pokazała, że zdecydowana większość nauczycieli i wychowawców placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty realistycznie traktuje możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów związanych ze środowiskiem rodzinnym. Natomiast pedagodzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych deklarują mierzenie się z sytuacjami będącymi zupełnie poza zasięgiem ich możliwości i kompetencji – patologia środowiska rodzinnego czy problemy wynikające z sytuacji na rynku pracy, wymagają interwencji i działań ze strony wyspecjalizowanych służb i instytucji, konsekwencje rozwodu rodziców czy nieobecności obok dziecka jednego z nich, to sytuacje trudne, wymagające najczęściej psychoterapii. Okazało się także, że nauczyciele z tej grupy nie doceniają swojej roli we wspomaganiu nastolatków podczas kłopotów doświadczanych w relacji z rodzicami, umniejszają znaczenie środowiska szkolnego w podnoszeniu kompetencji wychowawczych rodziców uczniów. Obraz jaki się zarysował jest raczej niekorzystny dla kadry pedagogicznej szkół ogólnodostępnych i niezbyt dobrze rokuje dla efektywnej działalności profilaktyczno-wychowawczej.

W świetle powyższych rozważań, naturalnym zdało się być ustalenie, czy i jak staż pracy pedagogicznej respondentów wpływa na postrzeganie przez nich możliwości udzielania pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów (zob. Aneks **Tabela VI. Możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**). Analiza statystyczna materiału badawczego wykazała istotne zależności odnoszące się do następujących problemów: rozbita rodzina ( $p=0,024$ ) oraz niewydolność wychowawcza rodziców i zaburzone więzi uczuciowe dziecko-rodzic ( $p=0,026$ ).

Okazało się, że nauczyciele będący na etapie intensywnego rozwoju zawodowego – 8-13 lat pracy w zawodzie – najrozsądniej odnoszą się do własnych możliwości udzielenia pomocy uczniom w przeżywanych przez nich wyżej wymienionych trudnych sytuacjach. Rozwagą w tym zakresie wykazali się także nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie. Taki stan rzeczy – dotyczący obydwu grup – może wynikać ze specyfiki sytuacji zawodowej i konieczności budowania warsztatu pracy oraz doskonalenia się i zwiększania kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Nauczyciele, którzy osiągnęli stabilizację zawodową (14 lat pracy) wypadli nieco słabiej. Jednak wskazania nauczycieli z najdłuższym stażem pracy (ponad 20 lat) obnażyły najslabszą orientację i dylematy odnośnie faktycznych możliwości udzielania wsparcia uczniom borykającym się z utrudnionymi relacjami z rodzicami, niewydolnością wychowawczą rodziców i problemami ujawniającymi się w rodzinach rozbitych.

Ważnym jest, że znakomita większość respondentów dostrzega możliwości wspierania uczniów w przewyciężaniu ich problemów, wykazuje się, zatem wrażliwością i empatią. Niestety, część respondentów jest skłonna podejmować nawet działania przekraczające ich możliwości i kompetencje. Może to przynieść niekorzystne konsekwencje, z jednej strony porywanie się na zadania, trudne, wręcz niewykonalne może prowadzić o zniechęcenia lub wypalenia zawodowego nauczycieli. Z drugiej strony uczniowie nie skierowani na czas do profesjonalnej pomocy mogą doświadczać dotkliwszych urazów przekładających się na utrudnione funkcjonowanie w przypisanych im rolach społecznych.

## **Rozdział V**

### **Nastawienie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań problemowych dorastających**

#### **5.1. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym**

Istota czynników chroniących odnosi się do zwiększenia odporności dorastających nie tylko przed czynnikami ryzyka, ale także do progresu ogólnej odporności, warunkującej prawidłowe funkcjonowanie społeczne. Rozbudzanie lub wzmacnianie motywacji nastolatków do przezwyciężania sytuacji trudnych daje im siłę, aby konstruktywnie radzić sobie w okolicznościach mogących przyczynić się do zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Środowisko szkolne stwarza duże możliwości podejmowania działań wzmacniających adolescentów oraz dostarczania im wzorców skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami.

W prowadzonych badaniach wyodrębniono następujące czynniki chroniące, które mają istotne znaczenie dla sprawnej realizacji roli ucznia:

- wyrównywanie braków edukacyjnych,
- wczesna diagnoza problemów dydaktycznych,
- diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne,
- konsekwencja wychowawcza,
- realizacja zajęć profilaktycznych,
- pedagogizacja rodziców,
- podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży,
- zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży,
- zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży
- rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych.

Wszystkie czynniki wpisują się w środowisko szkolne, bo zależą od konkretnych poczynań nauczycieli. Działanie czynników:

- diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne,
- konsekwencja wychowawcza,
- podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży,
- zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży,



- rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych, dodatkowo uzależnione jest od właściwej współpracy pedagogów z rodzicami adolescentów.

Uczestniczący w badaniach pedagodzy zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat znaczenia wybranych czynników chroniących nastolatków przed niedostosowaniem społecznym.

**Wykres 9. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym.**



Źródło: Badania własne.

Zilustrowane na wykresie 9 dane pokazują, że w opinii nauczycieli i wychowawców bardzo duże znaczenie w ochronie nastolatków przed niedostosowaniem społecznym mają: realizacja zajęć profilaktycznych, trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży

oraz konsekwencja wychowawcza – tak wypowiedziało się ponad 80% respondentów. Trzech na czterech uczestniczących w badaniach pedagogów bardzo ceni także podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, wczesne diagnozowanie psycho-pedagogiczne, pedagogizację rodziców, zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz wczesną diagnozę problemów dydaktycznych i wyrównywanie braków edukacyjnych uczniów. Pozostali respondenci w powyższych kwestiach w większości wypowiedzieli się, że są to istotne elementy ochrony nastolatków przed niedostosowaniem społecznym. Z wyjątkiem trzech obszarów odnoszących się do zaspokajania potrzeb oraz rozpoznawania i przezwyciężania problemów dydaktycznych – gdzie odpowiedzi „niewielkie znaczenie” dotyczyły 7%-12% respondentów – pojedynczy nauczyciele nadawali wymienionym kwestiom niewielkie znaczenie. Skoro jest tak dobrze, nauczyciele i wychowawcy mają wysoką świadomość, co do kierunków działań, które warto podejmować, skąd tyle przejawów niedostosowania społecznego wśród młodego pokolenia?

Analiza statystyczna materiału badawczego wykazała istotne statystycznie zależności dotyczące opinii nauczycieli, pracujących w szkołach ogólnodostępnych oraz MOS i MOW, odnośnie znaczenia ośmiu na dziewięć analizowanych czynników chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym. Dane zestawiono w tabeli 13.

Nauczyciele i wychowawcy pracujący w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty są przeświadczeni o bardzo dużym znaczeniu rozpoznawania potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży oraz stosowaniu konsekwencji wychowawczej. Nieco odmienny pogląd reprezentują nauczyciele szkół ogólnodostępnych – uznaje je za bardzo ważne odpowiednio: 79% oraz 73,8% respondentów, a co piąty zapytany z tej grupy nadaje im rangę „istotne znaczenie”, odpowiednio: 18,5% oraz 24,4% respondentów. Pozostałe czynniki – wyrównywanie braków edukacyjnych, wczesna diagnoza problemów dydaktycznych, diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne, pedagogizacja rodziców, podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży oraz zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży – ponad 90% pracowników MOS i MOW uznaje za bardzo ważne. Ich koledzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych czynią to rzadziej, 65,5%-75,6% wskazań. Co czwarty badany z tej grupy, zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży, podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, wczesną diagnozę problemów dydaktycznych oraz wyrównywanie braków edukacyjnych, postrzega tylko jako „istotne” czynniki chroniące młodzież przed niedostosowaniem społecznym.

**Tabela 13. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Czynnik	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Niewielkie znaczenie		Istotne znaczenie		Bardzo duże znaczenie		Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Bardzo duże znaczenie		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Wyrównywanie braków edukacyjnych	8	6,7	33	27,7	78	65,5	1	1,0	6	5,7	98	93,3	0,000
2.	Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych	8	6,7	32	26,9	79	66,4	1	1,0	6	5,7	98	93,3	0,000
3.	Diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne	4	3,4	25	21,0	90	75,6	0	0,0	9	8,6	96	91,4	0,004
4.	Konsekwencja wychowawcza	2	1,7	29	24,4	88	73,8	0	0,0	1	1,0	104	99,0	0,000
5.	Realizacja zajęć profilaktycznych	1	0,8	7	5,9	111	93,3	1	1,0	2	1,9	102	97,1	0,318
6.	Pedagogizacja rodziców	2	1,7	38	31,9	79	66,4	0	0,0	2	1,9	103	98,1	0,000
7.	Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży	4	3,4	32	26,9	83	69,7	5	4,8	4	3,8	96	91,4	0,000
8.	Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży	7	5,9	33	27,7	79	66,4	0	0,0	6	5,7	99	94,3	0,000
9.	Rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych	3	2,5	22	18,5	94	79,0	0	0,0	0	0,0	105	100	0,000

Zródło: Badania własne.

O pewnej jedności w obydwu grupach respondentów można mówić w przypadku realizacji zajęć profilaktycznych – które zgodnie, nauczyciele uznają za bardzo istotny czynnik chroniący.

Powyższa analiza pokazała, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie doceniają roli wczesnej identyfikacji problemów uczniów, szczególnie trudności dydaktycznych i problemów rozwojowych, których zdiagnozowanie jest niezbędne do zindywidualizowania pracy z uczniem. Nie doceniają też znaczenia współpracy z rodzicami, szczególnie w zakresie ich pedagogizacji. Postawy rodzicielskie oraz świadomości potrzeb dzieci i możliwości udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie dla wszystkich nauczycieli szkół ogólnodostępnych kojarzona jest z ochroną młodego pokolenia przed niedostosowaniem.

Staż pracy pedagogicznej nie różnicuje statystycznie opinii respondentów o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym, tabela 14.

**Tabela 14. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Znaczenie	Staż pracy pedagogicznej							
	1-7 lat (N=57)		8-13 lat (N=51)		14-20 lat (N=54)		powyżej 20 lat (N=62)	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>							
niewielkie	2	3,5	0	0,0	4	7,4	3	4,8
istotne	6	10,5	8	15,7	9	16,7	16	25,8
bardzo duże	49	86,0	43	84,3	41	75,9	43	69,4
	istotność statystyczna p = 0,161							
	<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>							
niewielkie	2	3,5	1	2,0	2	3,7	4	6,5
istotne	8	14,0	8	15,7	9	16,7	13	21,0
bardzo duże	47	82,5	42	82,4	43	79,6	45	72,6
	istotność statystyczna p = 0,820							
	<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
niewielkie	1	1,8	0	0,0	1	1,9	2	3,2
istotne	8	14,0	7	13,7	8	14,8	11	17,7
bardzo duże	48	84,2	44	86,3	45	83,3	49	79,0
	istotność statystyczna p = 0,898							
	<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
niewielkie	1	1,8	0	0,0	1	1,9	0	0,0
istotne	7	12,3	5	9,8	6	11,1	12	19,4
bardzo duże	49	86,0	46	90,2	47	87,0	50	80,6
	istotność statystyczna p = 0,576							
	<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
niewielkie	1	1,8	1	2,0	0	0,0	0	0,0
istotne	2	3,5	1	2,0	4	7,4	2	3,2
bardzo duże	54	94,7	49	96,1	50	92,6	60	96,8
	istotność statystyczna p = 0,618							
	<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
niewielkie	1	1,8	0	0,0	1	1,9	0	0,0
istotne	7	12,3	11	21,6	8	14,8	14	22,6
bardzo duże	49	86,0	40	78,4	45	83,3	48	77,4
	istotność statystyczna p = 0,566							
	<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
niewielkie	4	7,0	1	2,0	3	5,6	1	1,6
istotne	11	19,3	7	13,7	5	9,3	13	21,0
bardzo duże	42	73,7	43	84,3	46	85,2	48	77,4
	istotność statystyczna p = 0,351							
	<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
niewielkie	2	3,5	1	2,0	3	5,6	1	1,6
istotne	8	14,0	7	13,7	7	13,0	17	27,4

bardzo duże	47	82,5	43	84,3	44	81,5	44	71,0
	istotność statystyczna p = 0,279							
	<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	2	3,7	1	1,6
istotne	4	7,0	4	7,8	5	9,3	9	14,5
bardzo duże	53	93,0	47	92,2	47	87,0	52	83,9
	istotność statystyczna p = 0,405							

Źródło: Badania własne.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pokazuje jednak, że przeświadczenie nauczycieli o bardzo dużym znaczeniu następujących czynników chroniących: wyrównywanie braków edukacyjnych, wczesna diagnoza problemów dydaktycznych oraz diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne, zmniejsza się wraz ze stażem pracy.

Diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne, konsekwencja wychowawcza oraz zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży, za bardzo znaczące czynniki chroniące, wskazuje najliczniejsza grupa nauczycieli, będących na intensywnym etapie rozwoju zawodowego (8-13 lat pracy). Realizacji zajęć profilaktycznych bardzo duże znaczenie przypisuje najliczniejsza grupa nauczycieli z najdłuższym stażem pracy w zawodzie. Pedagogizacja rodziców, z kolei, jest bardzo znaczącym czynnikiem chroniącym młodzież przed niedostosowaniem społecznym, w opinii najliczniejszej grupy nauczycieli rozpoczynających pracę.

Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, za bardzo znaczące najczęściej wskazywali nauczyciele, którzy osiągnęli stabilizację zawodową (14-20 lat pracy) oraz ich młodsi koledzy (8-13 lat).

Nauczyciele i wychowawcy wypowiadali się wcześniej na temat sytuacji, które mogą być zapowiedzią rodzących się trudności w funkcjonowaniu społecznym nastolatków, dlatego w prowadzonych badaniach podjęto próbę ustalenia, jak respondenci oceniają znaczenie poszczególnych czynników chroniących przed niedostosowaniem w odniesieniu do konkretnych symptomów. Analiza statystyczna zgromadzonego materiału wykazała szereg istotnych zależności na poziomie  $p < 0,05$  (tabela 15-29).

Większość respondentów (69,19%), uznało odrzucenie przez klasę szkolną za ważny sygnał zagrożenia niedostosowaniem społecznym, okazało się że przypisują oni także duże znaczenie większości czynników chroniących w analizowanych badaniach (tabela 15).

**Tabela 15. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów odrzuconych przez grupę rówieśniczą**

Identyfikowanie przez nauczycieli odrzucenia przez klasę szkolną	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	3	1,9	14	9,0	138	89,0	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	3	11,5	23	88,5	26	100
Nie	6	14,0	22	51,2	15	34,9	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	2	1,3	15	9,7	138	89,0	138	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	3	11,5	23	88,5	23	100
Nie	7	16,3	20	46,5	16	37,2	16	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	1	0,6	17	11,0	137	88,4	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	4	15,4	22	84,6	26	100
Nie	3	7,0	13	30,2	27	62,8	43	100
istotność statystyczna p = 0,001								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	1	0,6	6	3,9	148	95,5	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	3,8	25	96,2	26	100
Nie	1	2,3	23	53,5	19	44,2	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	2	1,3	4	2,6	149	96,1	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	7,7	24	92,3	26	100
Nie	0	0,0	3	7,0	40	93,0	43	100
istotność statystyczna p = 0,468								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	1	0,6	13	8,4	141	91,0	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	5	19,2	21	80,8	26	100
Nie	1	2,3	22	51,2	20	46,5	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	4	2,6	13	8,4	138	89,0	155	100
Trudo powiedzieć	1	3,8	3	11,5	22	84,6	26	100
Nie	4	9,3	20	46,5	19	44,2	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	1	0,6	17	11,0	137	88,4	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	7,7	24	92,3	26	100
Nie	6	14,0	20	46,5	17	39,5	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>								
Tak	0	0,0	5	3,2	150	96,8	155	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	3,8	25	96,2	26	100
Nie	3	7,0	16	37,2	24	55,8	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								

Źródło: Badania własne.

Istotność statystyczną na poziomie  $p=0,000$  odnotowano w odniesieniu do: wyrównywania braków edukacyjnych, wczesnej diagnozy problemów dydaktycznych, konsekwencji wychowawczej, pedagogizacji rodziców, podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży, zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży oraz trafnego rozpoznawania potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży. W opinii respondentów ważne jest także wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne ( $p=0,001$ ). Zatem można przyjąć, że co trzeci zapytany nauczyciel, wie – przynajmniej teoretycznie – jakie działania wdrożyć w sytuacji trudnych relacji nastolatka z jego szkolnymi kolegami i koleżankami.

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegają także znaczenie większości czynników chroniących w eliminowaniu problemów związanych z drugorocznością uczniów (tabela 16).

Występuje istotna statystycznie zależność między opinią pedagogów, że powtarzanie przez uczniów klasy może być sygnałem świadczącym o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym a nadawaniem przez badanych dużego znaczenia ( $p=0,000$ ) następującym czynnikom chroniącym: wyrównywanie braków edukacyjnych, wczesna diagnoza problemów dydaktycznych, wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne, konsekwencja wychowawcza, pedagogizacja rodziców, podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży oraz trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży. Nieco niższa istotność statystyczna –  $p=0,022$  została odnotowana w przypadku wczesnego diagnozowania psychologiczno-pedagogicznego. Można wnioskować, że i w sytuacji powtarzania przez ucznia klasy, nauczyciele i wychowawcy mają orientację w sposobach zapobiegania narastaniu problemów w funkcjonowaniu społecznym młodego pokolenia. Warto jednak zauważyć, że zaprezentowane podejście dotyczy połowy badanych – czyli tych, którzy uznają drugoroczność za sygnał zagrożenia. Co piąty nauczyciel, który miał dylemat w zakwalifikowaniu drugoroczności do sygnałów świadczących o niedostosowaniu społecznym, również uznał wymienione czynniki chroniące za bardzo znaczące, ale trudno stwierdzić czy podjąłby próbę ich wdrożenia akurat w sytuacji, która jest dla niego wątpliwa.

**Tabela 16. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów powtarzających klasę**

Identyfikowanie przez nauczycieli drugoroczności wśród uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	3	2,7	6	5,3	104	92,0	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	8	17,4	38	82,6	46	100
Nie	6	9,2	25	38,5	34	52,3	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	2	1,8	8	7,1	103	91,2	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	7	15,2	39	84,8	46	100
Nie	7	10,8	23	35,4	35	53,8	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	1	0,9	12	10,6	100	88,5	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	6	13,0	40	87,0	46	100
Nie	3	4,6	16	24,6	46	70,8	65	100
istotność statystyczna $p = 0,022$								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	1	0,9	3	2,7	109	96,5	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	3	6,5	43	93,5	46	100
Nie	1	1,5	24	36,9	40	61,5	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	2	1,8	2	1,8	109	96,5	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	4,3	44	95,7	46	100
Nie	0	0,0	5	7,7	60	92,3	65	100
istotność statystyczna $p = 0,226$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	1	0,9	8	7,1	104	92,0	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	8	17,4	38	82,6	46	100
Nie	1	1,5	24	36,9	40	61,5	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	4	3,5	6	5,3	103	91,2	113	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	6	13,0	39	84,8	46	100
Nie	4	6,2	24	36,9	37	56,9	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	2	1,8	8	7,1	103	91,2	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	6	13,0	40	87,0	46	100
Nie	5	7,7	25	38,5	35	53,8	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>								
Tak	0	0,0	4	3,5	109	96,5	113	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	4,3	44	95,7	46	100
Nie	3	4,6	16	24,6	46	70,8	65	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								

Źródło: Badania własne.



W toku badań ustalono także istotną zależność statystyczną na poziomie  $p = 0,000$  w odniesieniu do większości omawianych czynników chroniących i opinii nauczycieli, że niepowodzenia szkolne dorastających mogą być sygnałem świadczącym o problemach w funkcjonowaniu społecznym (tabela 17).

**Tabela 17. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających niepowodzenia szkolne**

Identyfikowanie przez nauczycieli niepowodzeń szkolnych wśród uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	3	2,1	7	4,9	134	93,1	144	100
Trudo powiedzieć	2	6,1	9	27,3	22	66,7	33	100
Nie	4	8,5	23	48,9	20	42,6	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	1	0,7	10	6,9	133	92,4	144	100
Trudo powiedzieć	3	9,1	6	18,2	24	72,7	33	100
Nie	5	10,6	22	46,8	20	42,6	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	1	0,7	14	9,7	129	89,6	144	100
Trudo powiedzieć	1	3,0	4	12,1	28	84,8	33	100
Nie	2	4,3	16	34,0	29	61,7	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	1	0,7	3	2,1	140	97,2	144	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	6	18,2	27	81,8	33	100
Nie	1	2,1	21	44,7	25	53,2	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	1	0,7	3	2,1	140	97,2	144	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	6,1	31	93,9	33	100
Nie	1	2,1	4	8,5	42	89,4	47	100
istotność statystyczna $p = 0,245$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	1	0,7	7	4,9	136	94,4	144	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	10	30,3	23	69,7	33	100
Nie	1	2,1	23	48,9	23	48,9	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	6	4,2	6	4,2	132	91,7	144	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	11	33,3	22	66,7	33	100
Nie	3	6,4	19	40,4	25	53,2	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	2	1,4	10	6,9	132	91,7	144	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	7	21,2	26	78,8	33	100
Nie	5	10,6	22	46,8	20	42,6	47	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								

	Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży							
	0	0,0	3	2,1	141	97,9	144	100
Tak	0	0,0	3	2,1	141	97,9	144	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	5	15,2	28	84,8	33	100
Nie	3	6,4	14	29,8	30	63,8	47	100
istotność statystyczna p = 0,000								

Zródło: Badania własne.

Z wyjątkiem realizacji zajęć profilaktycznych, dla ponad 90% nauczycieli, którzy dostrzegają znaczenie problemów szkolnych w powstawaniu niedostosowania społecznego, wszystkie pozostałe czynniki chroniące mają duże znaczenie. Ponownie jednak okazało się, że trzeba zachować umiarkowany optymizm, bo takie podejście zadeklarowało 60% ogólnej liczby badanych.

Analiza statystyczna wykazała istotne zależności, między wskazywaniem przez nauczycieli niechęci uczniów do wysiłku umysłowego, jako sygnału zagrożenia niedostosowaniem społecznym, a przypisywaniem dużego znaczenia wszystkim wymienionym w badaniach czynnikom chroniącym (tabela 18).

**Tabela 18. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających niechęć do wysiłku umysłowego**

Identyfikowanie przez nauczycieli niechęci do wysiłku umysłowego wśród uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	1	0,8	8	6,3	117	92,9	126	100
Trudo powiedzieć	4	7,3	13	23,6	38	69,1	55	100
Nie	4	9,3	18	41,9	21	48,8	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	0	0,0	10	7,9	116	92,1	126	100
Trudo powiedzieć	4	7,3	13	23,6	38	69,1	55	100
Nie	5	11,6	15	34,9	23	53,5	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	0	0,0	12	9,5	114	90,5	126	100
Trudo powiedzieć	1	1,8	10	18,2	44	80,0	55	100
Nie	3	7,0	12	27,9	28	65,1	43	100
istotność statystyczna p = 0,001								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	0	0,0	4	3,2	122	96,8	126	100
Trudo powiedzieć	1	1,8	11	20,0	43	78,2	55	100
Nie	1	2,3	15	34,9	27	62,8	43	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	0	0,0	4	3,2	122	96,8	126	100

Trudo powiedzieć	0	0,0	2	3,6	53	96,4	55	100
Nie	2	4,7	3	7,0	38	88,4	43	100
istotność statystyczna $p = 0,043$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	0	0,0	11	8,7	115	91,3	126	100
Trudo powiedzieć	1	1,8	14	25,5	40	72,7	55	100
Nie	1	2,3	15	34,9	27	62,8	43	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	6	4,8	8	6,3	112	88,9	126	100
Trudo powiedzieć	2	3,6	15	27,5	38	69,1	55	100
Nie	1	2,3	13	30,2	29	67,4	43	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	2	1,6	10	7,9	114	90,5	126	100
Trudo powiedzieć	2	3,6	13	23,6	40	72,7	55	100
Nie	3	7,0	16	37,2	24	55,8	43	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>								
Tak	0	0,0	4	3,2	122	96,8	126	100
Trudo powiedzieć	1	1,8	6	10,9	48	87,3	55	100
Nie	2	4,7	12	27,9	29	67,4	43	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								

Zródło: Badania własne.

Ponad połowa objętych badaniami nauczycieli i wychowawców (56,25%) – identyfikujących wśród sygnałów ryzyka niedostosowania społecznego niechęć nastolatków do wysiłku umysłowego – jest w większości przeświadczona o dużym znaczeniu – ośmiu z dziesięciu – o dużym znaczeniu odwoływania się do czynników chroniących ( $p=0,000$ ) w celu zapobiegania poważnym problemom młodego pokolenia. Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne ( $p=0,001$ ) jest także doceniane przez najliczniejszą grupę respondentów, którzy nie mieli pewności czy niechęć do wysiłku umysłowego jest faktycznie przejawem nieprawidłowego funkcjonowania społecznego. Natomiast realizacja zajęć profilaktycznych ( $p=0,043$ ) okazała się mieć taką samą rangę zarówno dla niezdecydowanych jak i przeświadczonych o związku niechęci do nauki z niedostosowaniem społecznym.

W świetle prowadzonych badań, brak aspiracji jako sygnał zagrożenia dla funkcjonowania społecznego uczniów pozostaje w istotnej statystycznie korelacji z opinią respondentów o dużym znaczeniu wszystkich czynników chroniących (tabela 19).

**Tabela 19. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających brak aspiracji**

Identyfikowanie przez nauczycieli braku aspiracji wśród uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>							
Tak	2	1,4	11	7,7	129	90,8	142	100
Trudo powiedzieć	3	6,7	14	31,1	28	62,2	45	100
Nie	4	10,8	14	37,8	19	51,4	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>							
Tak	0	0,0	13	9,2	129	90,8	142	100
Trudo powiedzieć	3	6,7	13	28,9	29	64,4	45	100
Nie	6	16,2	12	32,4	19	51,4	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
Tak	0	0,0	16	11,3	126	88,7	142	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	8	17,8	37	82,2	45	100
Nie	4	10,8	10	27,0	23	62,2	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,001$							
	<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
Tak	0	0,0	6	4,2	136	95,8	142	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	10	22,2	34	75,6	45	100
Nie	1	2,7	14	37,8	22	59,5	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
Tak	0	0,0	5	3,5	137	96,5	142	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	2,2	44	97,8	45	100
Nie	2	5,4	3	8,1	32	86,5	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,014$							
	<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
Tak	0	0,0	9	6,3	133	93,7	142	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	14	31,1	30	66,7	45	100
Nie	1	2,7	17	45,9	19	51,4	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
Tak	6	4,2	9	6,3	172	89,4	142	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	13	28,9	31	68,9	45	100
Nie	2	5,4	14	37,8	21	56,8	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
Tak	2	1,4	12	8,5	128	90,1	142	100
Trudo powiedzieć	2	4,4	10	22,2	33	73,3	45	100
Nie	3	8,1	17	45,9	17	45,9	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
Tak	0	0,0	3	2,1	139	97,9	142	100
Trudo powiedzieć	2	4,4	5	11,1	38	84,4	45	100
Nie	1	2,7	14	37,8	22	59,5	37	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							

Źródło: Badania własne.

Istotne statystycznie zależności ustalono także w odniesieniu do świadomości respondentów, że uczniowie przejawiający braki w rozwoju kulturalnym są zagrożeni niedostosowaniem społecznym i doceniani przez badanych, dużego znaczenia czynników chroniących (tabela 20).

**Tabela 20. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających braki w rozwoju kulturalnym**

Identyfikowanie przez nauczycieli braków w rozwoju kulturalnym u uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	3	2,3	11	8,3	118	89,4	132	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	13	28,3	32	69,6	46	100
Nie	5	10,9	15	32,6	26	56,5	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	1	0,8	11	8,3	120	90,9	132	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	14	30,4	31	67,4	46	100
Nie	7	15,2	13	28,3	26	56,5	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	0	0,0	14	10,6	118	89,4	132	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	9	19,6	37	80,4	46	100
Nie	4	8,7	11	23,9	31	67,4	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	0	0,0	6	4,5	126	95,5	132	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	11	23,9	35	76,1	46	100
Nie	2	4,3	13	28,3	31	67,4	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	0	0,0	6	4,5	126	95,5	132	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	4,3	44	95,7	46	100
Nie	2	4,3	1	2,2	43	93,5	46	100
istotność statystyczna p = 0,083								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	0	0,0	10	7,6	122	92,4	132	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	14	30,4	32	69,6	46	100
Nie	2	4,3	16	34,8	28	60,9	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	5	3,8	8	6,1	119	90,2	132	100
Trudo powiedzieć	2	4,3	13	28,3	31	67,4	46	100
Nie	2	4,3	15	32,6	29	63,0	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	2	1,5	11	8,3	119	90,2	132	100
Trudo powiedzieć	1	2,2	13	28,3	32	69,6	46	100
Nie	4	8,7	15	32,6	27	58,7	46	100
istotność statystyczna p = 0,000								

	Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży							
	1	0,8	2	1,5	129	97,7	132	100
Tak	0	0,0	7	15,2	39	84,8	46	100
Trudo powiedzieć	2	4,3	13	28,3	31	67,4	46	100
Nie	istotność statystyczna p = 0,000							

Zródło: Badania własne.

Z wyjątkiem realizacji zajęć profilaktycznych, wszystkie pozostałe objęte eksploracją czynniki chroniące, okazały się istotne statystycznie na poziomie  $p=0,000$ . Nauczyciele i wychowawcy identyfikujący trudności młodzieży w zakresie kulturalnego zachowania zdają sobie jednocześnie sprawę z tego, że ważnym środkiem zaradczym mogą okazać się: wyrównywanie braków edukacyjnych uczniów, wczesna diagnoza przejawianych przez nich problemów dydaktycznych oraz wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne, poza tym konsekwencja wychowawcza, podnoszenie kompetencji wychowawczych rodziców uczniów w ramach pedagogizacji, podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, zaspokajanie potrzeb nastolatków oraz trafne rozpoznawanie ich potrzeb rozwojowych i psychospołecznych. Gdyby nie fakt, że takie podejście dotyczy połowy badanych (52%-57%) można by uznać, że to pozytywna tendencja.

Ważnym sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym jest także bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom, dane dotyczące nadawania rangi czynnikom chroniącym w przypadku takiej sytuacji, zestawiono w tabeli 21.

**Tabela 21. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom**

Identyfikowanie przez nauczycieli bezwolnego podporządkowania się uczniów rówieśnikom	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>							
Tak	6	3,2	32	17,2	148	79,6	186	100
Trudo powiedzieć	2	7,7	2	7,7	22	84,6	26	100
Nie	1	8,3	5	41,7	6	50,0	12	100
	istotność statystyczna p = 0,072							
	<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>							
Tak	5	2,7	34	18,3	147	79,0	186	100
Trudo powiedzieć	2	7,7	3	11,5	21	80,8	26	100
Nie	2	16,7	1	8,3	9	75,0	12	100
	istotność statystyczna p = 0,104							
	<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
Tak	2	1,1	30	16,1	154	82,8	186	100
Trudo powiedzieć	1	3,8	1	3,8	24	92,3	26	100

Nie	1	8,3	3	25,0	8	66,7	12	100
istotność statystyczna $p = 0,101$								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	1	0,5	25	13,4	160	86,0	186	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	4	15,4	22	84,6	26	100
Nie	1	8,3	1	8,3	10	83,3	12	100
istotność statystyczna $p = 0,083$								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	0	0,0	6	3,2	180	96,8	186	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	7,7	24	92,3	26	100
Nie	2	16,7	1	8,3	9	75,0	12	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	1	0,5	31	16,7	154	82,8	186	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	6	23,1	20	76,9	26	100
Nie	1	8,3	3	25,0	8	66,7	12	100
istotność statystyczna $p = 0,055$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	8	4,3	26	14,0	152	81,7	186	100
Trudo powiedzieć	1	3,8	7	26,9	18	69,2	26	100
Nie	0	0,0	3	25,0	9	75,0	12	100
istotność statystyczna $p = 0,404$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	5	2,7	33	17,7	148	79,6	186	100
Trudo powiedzieć	1	3,8	4	15,4	21	80,8	26	100
Nie	1	8,3	2	16,7	9	75,0	12	100
istotność statystyczna $p = 0,859$								
<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>								
Tak	2	1,1	18	9,7	166	89,2	186	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	3	11,5	23	88,5	26	100
Nie	1	8,3	1	8,3	10	83,3	12	100
istotność statystyczna $p = 0,289$								

Źródło: Badania własne.

Istotną statystyczną zależność na poziomie  $p=0,000$  odnotowano jedynie w odniesieniu do realizacji zajęć profilaktycznych. Grup pedagogów (80% wszystkich respondentów) identyfikujących bezrefleksyjne podporządkowanie nastolatków rówieśnikom, wśród sygnałów zagrożenia w funkcjonowaniu społecznym zdaje sobie sprawę, że ważnym działaniem w przeciężaniu tej sytuacji trudnej może okazać się wyłącznie profilaktyka.

Ciekawe wnioski dotyczą kolejnego symptomu niedostosowania społecznego – uporu i przekory wobec dorosłych (tabela 22).

**Tabela 22. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających upór i przekorę wobec dorosłych**

Identyfikowanie przez nauczycieli uporu uczniów i ich przekory wobec dorosłych	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>							
Tak	7	4,3	28	17,3	127	78,4	162	100
Trudo powiedzieć	1	2,3	7	15,9	36	81,8	44	100
Nie	1	5,6	4	22,2	13	72,2	18	100
	istotność statystyczna p = 0,921							
	<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>							
Tak	6	3,7	29	17,9	127	84,0	162	100
Trudo powiedzieć	1	2,3	7	15,9	36	81,8	44	100
Nie	2	11,1	2	11,1	14	77,8	18	100
	istotność statystyczna p = 0,532							
	<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
Tak	2	1,2	24	14,8	136	84,0	162	100
Trudo powiedzieć	1	2,3	5	11,4	38	86,4	44	100
Nie	1	5,6	5	27,8	12	66,7	18	100
	istotność statystyczna p = 0,315							
	<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
Tak	1	0,6	23	14,2	138	85,2	162	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	5	11,4	39	88,6	44	100
Nie	1	5,6	2	11,1	15	83,3	18	100
	istotność statystyczna p = 0,262							
	<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
Tak	0	0,0	5	3,1	157	96,9	162	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	4,5	42	95,5	44	100
Nie	2	11,1	2	11,1	14	77,8	18	100
	istotność statystyczna p = 0,000							
	<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
Tak	1	0,6	29	17,9	132	81,5	162	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	7	15,9	37	84,1	44	100
Nie	1	5,6	4	22,2	13	72,2	18	100
	istotność statystyczna p = 0,246							
	<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
Tak	7	4,3	27	16,7	128	79,0	162	100
Trudo powiedzieć	1	2,3	6	13,6	37	84,1	44	100
Nie	1	5,6	3	16,7	14	77,8	18	100
	istotność statystyczna p = 0,938							
	<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
Tak	5	3,1	28	17,3	129	79,6	162	100
Trudo powiedzieć	1	2,3	9	20,5	34	77,3	44	100
Nie	1	5,6	2	11,1	15	83,3	18	100
	istotność statystyczna p = 0,886							
	<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
Tak	3	1,9	17	10,5	142	87,7	162	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	4	9,1	40	90,9	44	100
Nie	0	0,0	1	5,6	17	94,4	18	100
	istotność statystyczna p = 0,792							

Źródło: Badania własne.



Nie tylko nauczyciele i wychowawcy identyfikujący opór wobec decyzji i poczynań dorosłych jako sygnał niedostosowania społecznego uczniów, ale także podobny odsetek ich niezdecydowanych kolegów docenia duże znaczenie zajęć profilaktycznych ( $p=0,000$ ).

Z kolei analiza danych zestawionych w tabeli 23, pokazuje istotne statystycznie zależności w odniesieniu do większości czynników chroniących i identyfikowaniu przez respondentów, że braki nastolatków w zakresie umiejętności nawiązywania przyjaźni mogą być zapowiedzią trudności w funkcjonowaniu społecznym.

**Tabela 23. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających braki w zakresie umiejętności nawiązywania przyjaźni**

Identyfikowanie przez nauczycieli braku umiejętności nawiązywania przyjaźni przez uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	2	1,4	14	10,1	123	88,5	139	100
Trudo powiedzieć	4	7,7	15	28,8	33	63,5	52	100
Nie	3	9,1	10	30,3	20	60,6	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	1	0,7	14	10,1	124	89,2	139	100
Trudo powiedzieć	5	9,6	15	28,8	32	61,5	52	100
Nie	3	9,1	9	27,3	21	63,6	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	0	0,0	17	12,2	122	87,8	139	100
Trudo powiedzieć	2	3,8	8	15,4	42	80,8	52	100
Nie	2	6,1	9	27,3	22	66,7	33	100
istotność statystyczna $p = 0,014$								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	0	0,0	5	3,6	134	96,4	139	100
Trudo powiedzieć	1	1,9	15	28,8	36	69,2	52	100
Nie	1	3,0	10	30,3	22	66,7	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	1	0,7	5	3,6	133	95,7	139	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	3	5,8	49	94,2	52	100
Nie	1	3,0	1	3,0	31	93,9	33	100
istotność statystyczna $p = 0,600$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	0	0,0	10	7,2	129	92,8	139	100
Trudo powiedzieć	1	1,9	21	40,4	30	57,7	52	100
Nie	1	3,0	9	27,3	23	69,7	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	4	2,9	7	5,0	128	92,1	139	100

Trudo powiedzieć	3	5,8	19	36,5	30	57,7	52	100
Nie	2	6,1	10	30,3	21	63,6	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	0	0,0	14	10,1	125	89,9	139	100
Trudo powiedzieć	4	7,7	15	28,8	33	63,5	52	100
Nie	3	9,1	10	30,3	20	60,6	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>								
Tak	1	0,7	1	0,7	137	98,6	139	100
Trudo powiedzieć	1	1,9	11	21,2	40	76,9	52	100
Nie	1	3,0	10	30,3	22	66,7	33	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								

Źródło: Badania własne.

Zdecydowana większość pedagogów dostrzegających znaczenie przyjaźni dla prawidłowego funkcjonowania społecznego nastolatków, także zdaje sobie sprawę ze znaczenia wyrównywania braków edukacyjnych, rozpoznawania ich problemów dydaktycznych, wczesnego diagnozowania psychologiczno-pedagogicznego oraz rangi konsekwencji wychowawczej i pedagogizacji rodziców, a także podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży, zaspokajania ich potrzeb oraz trafnego rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych młodego pokolenia w przygotowaniu uczniów do umiejętnego nawiązywania relacji rówieśniczych.

Wśród sytuacji będących sygnałem nieprawidłowej socjalizacji, mających związek z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym są te, które wynikają z niskiej kultury osobistej nastolatków. Nauczyciele, którzy wyrażali taką opinię wskazywali także, bardzo licznie, na duże znaczenie większości czynników chroniących. Dane zestawiono w tabeli 24.

**Tabela 24. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających niską kulturę osobistą**

Identyfikowanie przez nauczycieli niskiej kultury osobistej uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	3	2,2	14	10,4	118	87,4	135	100
Trudo powiedzieć	1	2,0	11	22,0	38	76,0	50	100
Nie	5	12,8	14	35,9	20	51,3	39	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	3	2,2	14	10,4	118	87,4	135	100
Trudo powiedzieć	1	2,0	10	20,0	39	78,0	50	100
Nie	5	12,8	14	35,9	20	51,3	39	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								

		<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
Tak	1	0,7	18	13,3	116	85,9	135	100	
Trudo powiedzieć	0	0,0	6	12,0	44	88,0	50	100	
Nie	3	7,7	10	25,6	26	66,7	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,006							
		<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
Tak	0	0,0	6	4,4	129	95,6	135	100	
Trudo powiedzieć	1	2,0	8	16,0	41	82,0	50	100	
Nie	1	2,6	16	41,0	22	56,4	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
Tak	1	0,7	5	3,7	129	95,6	135	100	
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	2,0	49	98,0	50	100	
Nie	1	2,6	3	7,7	35	89,7	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,446							
		<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
Tak	0	0,0	13	9,6	122	90,4	135	100	
Trudo powiedzieć	1	2,0	12	24,0	37	74,0	50	100	
Nie	1	2,6	15	38,5	23	59,0	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
Tak	4	3,0	10	7,4	121	89,6	135	100	
Trudo powiedzieć	3	6,0	10	20,0	37	74,0	50	100	
Nie	2	5,1	16	41,0	21	53,8	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
Tak	1	0,7	13	9,6	121	89,6	135	100	
Trudo powiedzieć	2	4,0	8	16,0	40	80,0	50	100	
Nie	4	10,3	18	46,2	17	43,6	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
Tak	1	0,7	4	3,0	130	96,3	135	100	
Trudo powiedzieć	1	2,0	4	8,0	45	90,0	50	100	
Nie	1	2,6	14	35,9	24	61,5	39	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							

Źródło: Badania własne.

W opinii 51%-58% wszystkich respondentów skutecznym antidotum na problemy przystosowawcze uczniów mogą okazać się, mające bardzo duże znaczenie, czynniki chroniące:

- wyrównywanie braków edukacyjnych (p=0,000) oraz wczesna diagnoza problemów dydaktycznych (p=0,000) stwarzają warunki do sprawnego nabywania przez ucznia wiedzy i umiejętności, niezbędnych do kierowania własnym zachowaniem, zgodnie z obowiązującymi normami, rozwijania kompetencji językowych oraz dbałości o wygląd zewnętrzny;
- konsekwencja wychowawcza (p=0,000) sprzyja wdrażaniu zasad i kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za podjęte przez nastolatka decyzje;

- pedagogizacja rodziców ( $p=0,000$ ) ukierunkowana na doskonalenie kompetencji wychowawczych rodziców uczniów, podnoszenia ich świadomości odnośnie właściwych i niewłaściwych postaw wychowawczych, norm obowiązujących w środowisku szkolnym i rówieśniczym;
- podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży ( $p=0,000$ ) dostarcza wzorów zachowań uznanych za kulturalne i akceptowane w środowisku;
- zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży ( $p=0,000$ ) oraz trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży ( $p=0,000$ ) stwarza warunki do kształtowania nawyków i wzmocnienia zachowań akceptowanych społecznie, umożliwi dostosowanie form i metod pracy nad kulturą osobistą ucznia adekwatnie do jego potrzeb i możliwości;
- wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne ( $p=0,006$ ) pozwala na ustalenie przyczyn niewłaściwych zachowań, obszarów zaniedbań oraz wskazanie deficytów przyczyniających się do problemów z kulturą osobistą dzieci i młodzieży.

Istotne statystycznie zależności ustalono także w odniesieniu do opinii respondentów, że uczniowie niepotrafiący konstruktywnie spędzać czasu wolnego są zagrożeni niedostosowaniem społecznym i docenianiu przez badanych, dużego znaczenia analizowanych wszystkich czynników chroniących (tabela 25).

**Tabela 25. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających brak umiejętności spędzania czasu wolnego**

Identyfikowanie przez nauczycieli nieumiejętnego spędzania przez uczniów czasu wolnego	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	2	1,4	13	8,8	133	89,9	148	100
Trudo powiedzieć	1	2,6	9	23,1	29	74,4	39	100
Nie	6	16,2	17	45,9	14	37,8	37	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	0	0,0	15	10,1	133	89,9	148	100
Trudo powiedzieć	2	5,1	7	17,9	30	76,9	39	100
Nie	7	18,9	16	43,2	14	37,8	37	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	0	0,0	19	12,8	129	87,2	148	100
Trudo powiedzieć	1	2,6	3	7,7	35	89,7	39	100
Nie	3	8,1	12	32,4	22	59,5	37	100
istotność statystyczna $p = 0,000$								

		<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
Tak	0	0,0	6	4,1	142	95,9	148	100	
Trudo powiedzieć	1	2,6	6	15,4	32	82,1	39	100	
Nie	1	2,7	18	48,6	18	48,6	37	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
Tak	0	0,0	4	2,7	144	97,3	148	100	
Trudo powiedzieć	0	0,0	4	10,3	35	89,7	39	100	
Nie	2	5,4	1	2,7	34	91,9	37	100	
		istotność statystyczna p = 0,005							
		<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
Tak	0	0,0	10	6,8	138	93,2	148	100	
Trudo powiedzieć	1	2,6	11	28,2	27	69,2	39	100	
Nie	1	2,7	19	51,4	17	45,9	37	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
Tak	2	1,4	9	6,1	137	92,6	148	100	
Trudo powiedzieć	4	10,3	8	20,5	27	69,2	39	100	
Nie	3	8,1	19	51,4	15	40,5	37	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
Tak	1	0,7	11	7,4	136	91,9	148	100	
Trudo powiedzieć	2	5,1	8	20,5	29	74,4	39	100	
Nie	4	10,8	20	54,1	13	35,1	37	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							
		<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
Tak	1	0,7	3	2,0	144	97,3	148	100	
Trudo powiedzieć	1	2,6	4	10,3	34	87,2	39	100	
Nie	1	2,7	15	40,5	21	56,8	37	100	
		istotność statystyczna p = 0,000							

Źródło: Badania własne.

Analiza danych nasuwa wniosek, że nauczyciele i wychowawcy dostrzegający wagę umiejętnego spędzania czasu wolnego przez uczniów dla ich prawidłowego przystosowania społecznego, mają jednocześnie świadomość, w jaki sposób chronić młodzież przed zagrożeniem niedostosowaniem społecznym. Za ważne, w ich opinii, uznać zatem należy:

- Wzmacnianie odporności dorastających i wspieranie ich prawidłowego rozwoju poprzez podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, zaspokajanie ich potrzeb oraz trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych młodego pokolenia, ale także wczesna diagnoza problemów dydaktycznych i diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz podnoszenie kompetencji wychowawczych rodziców uczniów;
- Motywowanie nastolatków do konstruktywnego przezwycięzania sytuacji trudnych, możliwe do osiągnięcia przy spełnieniu następujących warunków: wyrównywania braków edukacyjnych uczniów, stosowanie konsekwencji wychowawczej oraz realizacja zajęć profilaktycznych.

Warto mieć świadomość, że takie podejście dotyczy 57%-64% wszystkich biorących udział w badaniach pedagogów.

Dane dotyczące opinii nauczycieli – którzy uznali bezkrytyczne naśladownictwo za sygnał świadczący o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym – o znaczeniu czynników chroniących, zestawiono w tabeli 26.

**Tabela 26. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających bezkrytyczne naśladownictwo**

Identyfikowanie przez nauczycieli bezkrytycznego naśladownictwa uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	6	3,4	32	17,9	141	78,8	179	100
Trudo powiedzieć	2	5,7	6	17,1	27	77,1	35	100
Nie	1	10,0	1	10,0	8	80,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,792$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	5	2,8	34	19,0	140	78,2	179	100
Trudo powiedzieć	3	8,6	4	11,4	28	80,0	35	100
Nie	1	10,0	0	0,0	9	90,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,178$								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	2	1,1	26	14,5	151	84,4	179	100
Trudo powiedzieć	1	2,9	6	17,1	28	80,0	35	100
Nie	1	10,0	2	20,0	7	70,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,285$								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	0	0,0	26	14,5	153	85,5	179	100
Trudo powiedzieć	1	2,9	4	11,4	30	85,7	35	100
Nie	1	10,0	0	0,0	9	90,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,007$								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	0	0,0	6	3,4	173	96,6	179	100
Trudo powiedzieć	1	2,9	3	8,6	31	88,6	35	100
Nie	1	10,0	0	0,0	9	90,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,005$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	0	0,0	31	17,3	148	82,7	179	100
Trudo powiedzieć	1	2,9	9	25,7	25	71,4	35	100
Nie	1	10,0	0	0,0	9	90,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,003$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	5	2,8	28	15,6	146	81,6	179	100
Trudo powiedzieć	2	5,7	5	14,3	28	80,0	35	100
Nie	2	20,0	3	30,0	5	50,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,045$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	5	2,8	30	16,8	144	80,4	179	100
Trudo powiedzieć	1	2,9	8	22,9	26	74,3	35	100
Nie	1	2,9	1	2,9	8	80,0	10	100
istotność statystyczna $p = 0,613$								

	Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży							
Tak	1	0,6	18	10,1	160	89,4	179	100
Trudo powiedzieć	1	2,9	3	8,6	31	88,6	35	100
Nie	1	2,9	1	2,9	8	80,0	10	100
istotność statystyczna p = 0,127								

Zródło: Badania własne.

Istotną statystycznie zależność odnotowano w przypadku trzech czynników chroniących: pedagogizacji rodziców ( $p=0,003$ ), realizacji zajęć profilaktycznych ( $p=0,005$ ) oraz konsekwencji wychowawczej ( $p=0,007$ ), które są bardzo znaczącymi w opinii nauczycieli i wychowawców uznających bezkrytyczne naśladownictwo za problem związany z niedostosowaniem społecznym. Respondenci wskazali zatem na te czynniki, które nie wiążą się ani z diagnozowaniem potrzeb nastolatków, ani rozpoznawaniem i rozwiązywaniem ich problemów dydaktycznych. Nasuwa się refleksja, że z jednej strony badani mają świadomość znaczenia – dla prawidłowej socjalizacji – rozsądku i odpowiedzialności za podejmowane decyzje i czyny, z drugiej zaś – w odniesieniu do pozostałych czynników chroniących – deklarują podejście podobne do pozostałych pedagogów, tych którzy nie doceniają niechlubnej rangi braku rozwagi uczniów w naśladowaniu rówieśników oraz nauczycieli mających problem z rozstrzygnięciem kwestii.

Egoizm i postawy roszczeniowe przez 76%, biorących udział w badaniach, nauczycieli i wychowawców został uznany za sygnał świadczący o zagrożeniu nastolatków niedostosowaniem społecznym. Poglądy respondentów w tej kwestii porównano z ich opinią na temat znaczenia czynników chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym (tabela 27).

**Tabela 27. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających egoizm i postawy roszczeniowe**

Identyfikowanie przez nauczycieli egoizmu i postaw roszczeniowych uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	4	2,3	25	14,6	142	83,0	171	100
Trudo powiedzieć	4	10,0	12	30,0	24	60,0	40	100
Nie	1	7,7	2	15,4	10	76,9	13	100
istotność statystyczna p = 0,019								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	3	1,8	26	15,2	142	83,0	171	100
Trudo powiedzieć	4	10,0	11	27,5	25	62,5	40	100
Nie	2	15,4	1	7,7	10	76,9	13	100
istotność statystyczna p = 0,004								

	<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
Tak	2	1,2	24	14,0	145	84,8	171	100
Trudo powiedzieć	1	2,5	6	15,0	33	82,5	40	100
Nie	1	7,7	4	30,8	8	61,5	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,196$							
	<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
Tak	0	0,0	16	9,4	155	90,6	171	100
Trudo powiedzieć	1	2,5	13	32,5	26	65,0	40	100
Nie	1	7,7	1	7,7	11	84,6	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
Tak	0	0,0	7	4,1	164	95,9	171	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	2,5	39	97,5	40	100
Nie	2	15,4	1	7,7	10	76,9	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
Tak	0	0,0	23	13,5	148	86,5	171	100
Trudo powiedzieć	1	2,5	16	40,0	23	57,5	40	100
Nie	1	7,7	1	7,7	11	84,6	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
Tak	6	3,5	15	8,8	150	87,7	171	100
Trudo powiedzieć	3	7,5	17	42,5	20	50,0	40	100
Nie	0	0,0	4	30,8	9	69,2	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
Tak	3	1,8	22	12,9	146	85,4	171	100
Trudo powiedzieć	3	7,5	15	37,5	22	55,0	40	100
Nie	1	7,7	2	15,4	10	76,9	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,001$							
	<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
Tak	1	0,6	13	7,6	157	91,8	171	100
Trudo powiedzieć	2	5,0	8	20,0	30	75,0	40	100
Nie	0	0,0	1	7,7	12	92,3	13	100
	istotność statystyczna $p = 0,026$							

Źródło: Badania własne.

Analiza statystyczna wykazała istotne zależności na poziomie  $p < 0,05$  między wskazywaniem przez nauczycieli egoizmu i postaw roszczeniowych, jako sygnału zagrożenia niedostosowaniem społecznym, a przypisywaniem dużego znaczenia niemal wszystkim wymienionym w badaniach czynnikom chroniącym. Respondenci uznają, że zarówno działania w środowisku szkolnym jak i współpraca oraz spójne oddziaływania rodziców i nauczycieli są ważnym sposobem zapobiegania problemom młodego pokolenia.

Kolejnym analizowanym sygnałem – w kontekście wdrażania czynników chroniących – mogącym świadczyć o problemach z funkcjonowaniem społecznym uczniów było lenistwo. Dane zestawiono w tabeli 28.



**Tabela 28. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających lenistwo**

Identyfikowanie przez nauczycieli lenistwa u uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>							
Tak	6	4,3	20	14,5	112	81,2	138	100
Trudo powiedzieć	2	3,3	14	23,3	44	73,3	60	100
Nie	1	3,8	5	19,2	20	76,9	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,666$							
	<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>							
Tak	5	3,6	22	15,9	11	80,4	138	100
Trudo powiedzieć	2	3,3	13	21,7	45	75,0	60	100
Nie	2	7,7	3	11,5	21	80,8	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,648$							
	<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>							
Tak	3	2,2	18	13,0	117	84,8	138	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	13	21,7	47	78,3	60	100
Nie	1	3,8	3	11,5	22	84,6	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,363$							
	<b>Konsekwencja wychowawcza</b>							
Tak	0	0,0	15	10,9	123	89,1	138	100
Trudo powiedzieć	1	1,7	11	18,3	48	80,0	60	100
Nie	1	3,8	4	15,4	21	80,8	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,165$							
	<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>							
Tak	0	0,0	3	2,2	135	97,8	138	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	3,3	58	96,7	60	100
Nie	2	7,7	4	15,4	20	76,9	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,000$							
	<b>Pedagogizacja rodziców</b>							
Tak	0	0,0	19	13,8	119	86,2	138	100
Trudo powiedzieć	1	1,7	17	28,3	42	70,0	60	100
Nie	1	3,8	4	15,4	21	80,8	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,031$							
	<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>							
Tak	5	3,6	14	10,1	119	86,2	138	100
Trudo powiedzieć	3	5,0	16	26,7	41	68,3	60	100
Nie	1	3,8	6	23,1	19	73,1	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,040$							
	<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>							
Tak	3	2,2	19	13,8	116	84,1	138	100
Trudo powiedzieć	3	5,0	12	20,0	45	75,0	60	100
Nie	1	3,8	8	30,8	17	65,4	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,183$							
	<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>							
Tak	1	0,7	12	8,7	125	90,6	138	100
Trudo powiedzieć	1	1,7	7	11,7	52	86,7	60	100
Nie	1	3,8	3	11,5	22	84,6	26	100
	istotność statystyczna $p = 0,689$							

Źródło: Badania własne.

W opinii respondentów uznających lenistwo nastolatków, za sygnał niedostosowania społecznego, czynnikami chroniącymi mającymi duże znaczenie w pracy z uczniami są: realizacja zajęć profilaktycznych ( $p=0,000$ ), pedagogizacja rodziców ( $p=0,031$ ) oraz podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży ( $p=0,040$ ).

Uciekanie się przez uczniów do kłamstwa i manipulacji okazało się sygnałem mogącym zapowiadać problemy z prawidłowym funkcjonowaniem społecznym identyfikowanym przez najliczniejszą grupę respondentów (88%). Opinie pedagogów dotyczące znaczenia czynników chroniących w przewyciężaniu tej skłonności nastolatków zestawiono w tabeli 29.

**Tabela 29. Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów uciekających się do kłamstw i manipulacji**

Identyfikowanie przez nauczycieli kłamstw i manipulacji uczniów	Czynnik i jego znaczenie							
	Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Duże znaczenie		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wyrównywanie braków edukacyjnych</b>								
Tak	9	4,5	35	17,6	155	77,9	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	11,1	16	88,9	18	100
Nie	0	0,0	2	28,6	5	71,4	7	100
istotność statystyczna $p = 0,672$								
<b>Wczesna diagnoza problemów dydaktycznych</b>								
Tak	8	4,0	37	18,6	154	77,4	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	5,6	17	94,4	18	100
Nie	1	14,3	0	0,0	6	85,7	7	100
istotność statystyczna $p = 0,193$								
<b>Wczesne diagnozowanie psychologiczno-pedagogiczne</b>								
Tak	4	2,0	30	15,1	165	82,9	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	11,1	16	88,9	18	100
Nie	0	0,0	2	28,6	5	71,4	7	100
istotność statystyczna $p = 0,788$								
<b>Konsekwencja wychowawcza</b>								
Tak	2	1,0	28	14,1	169	84,9	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	11,1	16	88,9	18	100
Nie	0	0,0	0	0,0	7	100	7	100
istotność statystyczna $p = 0,821$								
<b>Realizacja zajęć profilaktycznych</b>								
Tak	1	0,5	6	3,0	192	96,5	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	11,1	16	88,9	18	100
Nie	1	14,3	1	14,3	5	71,4	7	100
istotność statystyczna $p = 0,001$								
<b>Pedagogizacja rodziców</b>								
Tak	2	1,0	38	19,1	159	79,9	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	1	5,6	17	94,4	18	100
Nie	0	0,0	1	14,3	6	85,7	7	100
istotność statystyczna $p = 0,654$								
<b>Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży</b>								
Tak	7	3,5	33	16,6	159	79,9	199	100

Trudo powiedzieć	2	11,1	1	5,6	15	83,3	18	100
Nie	0	0,0	2	28,6	5	71,4	7	100
istotność statystyczna $p = 0,319$								
<b>Zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży</b>								
Tak	7	3,5	36	18,1	156	78,4	199	100
Trudo powiedzieć	0	0,0	2	11,1	16	88,9	18	100
Nie	0	0,0	1	14,3	6	85,7	7	100
istotność statystyczna $p = 0,800$								
<b>Trafne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży</b>								
Tak	2	1,0	22	11,1	175	87,9	199	100
Trudo powiedzieć	1	5,6	0	0,0	17	94,4	18	100
Nie	0	0,0	0	0,0	7	100	7	100
istotność statystyczna $p = 0,232$								

Źródło: Badania własne.

Nauczyciele i wychowawcy wskazujący kłamstwa i manipulacje dorastających, jako ogniwo procesu niedostosowania społecznego, za bardzo znaczący czynnik chroniący uznają zajęcia profilaktyczne ( $p=0,001$ ). Trudno dyskutować z takim stanowiskiem, jest oni w pełni uzasadnione. Zdziwienie może jednak wzbudzić fakt, że nauczyciele z tej grupy, tak zdecydowanie nie opowiadają się za:

- Wczesną diagnozą problemów dydaktycznych i wyrównywaniem braków edukacyjnych uczniów – kłamstwa i manipulacje często są reakcją obronną, ucieczką przed mierzeniem się z trudną sytuacją związaną z pełnieniem roli ucznia;
- Wczesnym diagnozowaniem psychologiczno-pedagogicznym pozwalającym na ustalenie przyczyn niewłaściwego zachowania – kłamstwa i manipulacje mogą wynikać z zaburzeń albo patologii środowiskowej;
- Rzetelnym rozpoznawaniem potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży – deprywacja potrzeb jest źródłem frustracji, sytuacji nieprzyjemnej dla dorastających, dlatego kłamstwo jest często poszukiwaniem sposobu na uniknięcie dyskomfortu psychicznego i emocjonalnego;
- Pedagogizacją rodziców – niewłaściwe postawy wychowawcze rodziców czy zakłócenia w relacjach rodzinnych oraz niska świadomość rodziców dotycząca sposobów radzenia sobie z trudnymi zachowaniami nastoletnich dzieci, daje nastolatkom możliwość bezkarnego manipulowania otoczeniem.

Zaprezentowana analiza pokazuje, jakie znaczenie czynnikom chroniącym analizowanym w badaniach, nadają nauczyciele i wychowawcy zdecydowanie identyfikujący – odrzucenie przez klasę szkolną, drugoroczność, niepowodzenia szkolne uczniów, ich niechęć do wysiłku umysłowego, brak

aspiracji, przejawiane przez uczniów deficyty w rozwoju kulturalnym, beźmyślne podporządkowanie się rówieśnikom oraz upór i przekorę wobec dorosłych, brak umiejętności nawiązywania przyjaźni, niską kulturę osobistą, nieumiejętne spędzanie czasu wolnego, bezkrytyczne naśladownictwo, egoizm i postawy roszczeniowe nastolatków, lenistwo oraz ich skłonność do kłamstw i manipulacji – jako ważne sygnały, mogące świadczyć o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym uczniów.

Udało się także ustalić, które z czynników chroniących według tej grupy nauczycieli, są najczęściej uznawanymi za bardzo znaczące. Najczęściej wymieniana była pedagogizacja rodziców (w 12 analizowanych sytuacjach), pedagodzy tym samym dostrzegają rangę kompetencji rodzicielskich w ochronie młodego pokolenia przed zagrażającymi ich prawidłowemu funkcjonowaniu sytuacjami trudnymi. Dostrzegają także duże znaczenie konsekwencji wychowawczej oraz podmiotowemu traktowaniu dzieci i młodzieży (w 11 analizowanych sytuacjach). Wyrównywanie braków edukacyjnych, wczesna diagnoza problemów dzieci i młodzieży oraz zaspokajanie ich potrzeb uznane było za czynniki chroniące mające duże znaczenie w odniesieniu do 10 analizowanych sytuacji. Mniej wskazań (9 analizowanych sytuacji) odnotowano w odniesieniu do dużego znaczenia wczesnego diagnozowania psychologiczno-pedagogicznego oraz trafnego rozpoznawania potrzeb rozwojowych i psychospołecznych dzieci i młodzieży. Badani najrzadziej – w odniesieniu do 8 analizowanych sytuacji – uznali realizację zajęć profilaktycznych za czynnik chroniący o dużym znaczeniu.

Nasuwa się refleksja, że grupa badanych wskazująca na ważne symptomy sygnalizujące ryzyko problemów w funkcjonowaniu społecznym uczniów – można przypuszczać, że wiąże się to z ich wysoką świadomością pedagogiczną – jednocześnie najrzadziej wskazuje czynnik chroniący bezpośrednio związany z realizowanymi przez nauczycieli zadaniami profilaktycznymi. Co więcej, to po stronie środowiska rodzinnego nastolatków, lokuje najczęściej odpowiedzialność za ochronę adolescentów przed niedostosowaniem społecznym.

## **5.2. Nauczyciele o uwarunkowaniach skutecznej działalności profilaktycznej z perspektywy własnych doświadczeń zawodowych**

W celu poznania nastawienia badanych nauczycieli i wychowawców do realizacji zadań z zakresu profilaktyki, ważne było poznanie opinii respondentów o znaczeniu dla profilaktyki kształtowania kluczowych umiejętności uczniów. Za najważniejsze dla konstruktywnego funkcjonowania nastolatków, w przypisanych rolach społecznych, uznano: konstruktywne rozwią-

zywanie konfliktów, wyznaczanie realistycznych celów, podejmowanie decyzji, odracanie gratyfikacji, rozpoznawanie uzależnień, doskonalenie kompetencji interpersonalnych.

**Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów** ma kluczowe znaczenie dla kształtowania prospołecznych postaw oraz rozwoju osobowościowego dzieci i młodzieży. Mierzenie się nastolatków z sytuacją konfliktową jest złożoną kwestią, gdyż może być przyczyną napięć, a nierozwiązany konflikt, może wywoływać niepokój, lęk czy frustrację, prowadząc nawet do zaburzeń nerwicowych. Dlatego bardzo ważne jest dokładne określenie istoty problemu oraz przygotowanie uczniów do aktywnego zaangażowania się w poszukiwania dróg wyjścia z sytuacji trudnej i przyjmowania odpowiedzialności za podejmowane działania, a także ich końcowy efekt. Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów odnosi się między innymi do: traktowania uczestników sporu jako osób równych sobie, poszanowania godności oponentów, rzeczowego informowania o przeżywanych uczuciach i emocjach w związku z problemem, wskazywania na konkretne fakty oraz poszukiwania rozwiązań możliwych do przyjęcia przez obydwie strony sporu.

**Wyznaczanie realistycznych celów** chroni przed niepowodzeniem. Posiadanie celu nadaje sens życiu ludzkiemu, z kolei jego brak wiąże się z pustką nudą i pesymizmem. Osoby, które nie posiadają celu nie mają widoków na przyszłość i są bardziej narażone na podejmowanie zachowań ryzykownych, gdyż nie mają nic do stracenia. Ważne jest kształtowanie u uczniów umiejętności wyznaczania konkretnego celu, czyli nazwania, co chce się osiągnąć, rozpoznawania i planowania działań, ustalania kontekstu, czyli okoliczności realizacji oraz przewidywanie konsekwencji – szacowanie ryzyka związanego z realizacją celu. Warto uświadamiać dorastającym, że cel, poza tym, że musi być realistyczny – możliwy do osiągnięcia – to dotarcie do niego wymaga pewnego wysiłku lub wyrzeczeń ze strony tego, kto go wyznaczył.

Podejmowanie decyzji wiąże się z ostatecznym wyborem rozwiązania jakiejś sytuacji pewnej lub niepewnej. Wymaga umiejętnego odniesienia sytuacji do posiadanej wiedzy, własnych przekonań, wyznawanych wartości i reprezentowanych postaw oraz rozważenia wszystkich konsekwencji wiążących się z pojęciem decyzji. Proces podejmowania decyzji – badanie sytuacji problemowej, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, ich ocena i wybór najlepszej oraz wdrożenie rozwiązania – ma także znaczenie dla wyrabiania poczucia kontroli wewnętrznej. Umiejętne podejmowanie decyzji wzmacnia lub buduje pewność siebie nastolatka, uświadamia mu, że ma wpływ na to, jak potoczy się jego życie.

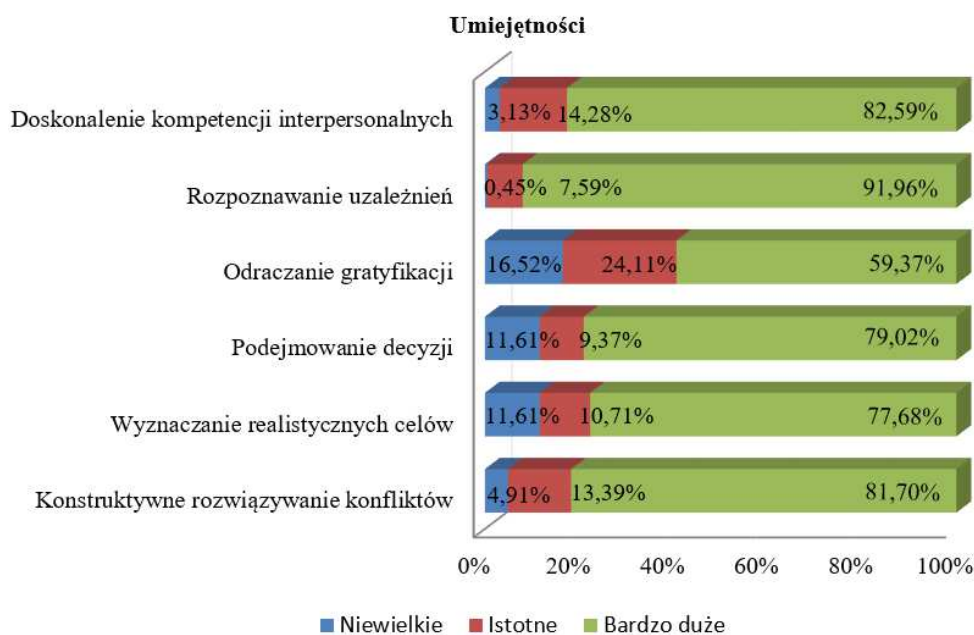
Odraczenie gratyfikacji jest ważnym przejawem dojrzałości i samokontroli. Umiejętność czekania na nagrodę jest równoznaczna z konsekwentnym dążeniem do wyznaczonego celu. Odroczone gratyfikacja pozwala także na weryfikację faktycznej wartości pragnienia czy dążenia do posiadania czegoś. Młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym bardzo często dąży do natychmiastowego zaspokojenia potrzeb, nie potrafi czekać na swoją kolej, realizować wyznaczonych celów etapowych. Takie podejście ma negatywny wpływ na zdolność pojmowania decyzji, które często są pochopne, nieprzemyślane, nieodpowiedzialne, podejmowane pod wpływem chwili. Problemy z odraczeniem gratyfikacji utrudniają konstruktywne funkcjonowanie w przypisanych rolach społecznych, nastolatek ma szczególnie trudności w dostosowaniu się do norm i zasad obowiązujących w środowisku szkolnym. Manifestuje zachowania świadczące o braku cierpliwości i niechęci do systematyczności.

**Rozpoznawanie uzależnień** jest niezbędne do unikania sytuacji mogących spowodować poważne kłopoty. Ważna jest znajomość mechanizmów odpowiadających za przymus podejmowania określonych zachowań lub przyjmowania środków, które zagrażają zdrowiu i życiu oraz wiedza o konsekwencjach zdrowotnych, psychicznych i społecznych uzależnień. Uczniowie powinni mieć świadomość jak się chronić przed zagrożeniem oraz gdzie szukać profesjonalnej pomocy, zarówno w odniesieniu do doświadczeń własnych, jak i tych, które są udziałem osób z ich otoczenia – rodziców czy rówieśników.

**Doskonalenie kompetencji interpersonalnych** jest niezbędne do rozwijania kontaktów sprzyjających integracji społecznej. Do nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji z innymi ważna jest zdolność włączania się do grupy, nawiązywania i podtrzymywania koleżeństwa i przyjaźni, umiejętność zręcznego kończenia rozmowy. Ważne jest zatem podnoszenie kompetencji uczniów w zakresie posługiwania się technikami aktywnego słuchania (parafrazowaniem, odzwierciedlaniem i klaryfikacją) oraz właściwego identyfikowania pozawerbalnych aspektów komunikacji interpersonalnej. Uczniowie powinni zdobyć wiedzę o źródłach blokad komunikacyjnych i sposobach przezwyciężania tego zjawiska, empatii oraz o sposobach obrony swoich praw z zachowaniem praw innych osób – asertywności. Efektywna komunikacja interpersonalna pozwala na otwartość w prezentowaniu własnych opinii i odczuć, zachowanie zgodne z własnym sumieniem i postawą życiową, otwartość w relacjach z innymi, współpracę w zespole zróżnicowanym charakterologicznie, radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych oraz, co bardzo cenne – zadowolenie z siebie.

Doskonalenie uczniowskich kompetencji w wyżej wymienionych obszarach powinno być istotą poczynań profilaktycznych nauczycieli i wychowawców pracujących z nastolatkami. Ważne jest zatem ustalenie, które z wymienionych umiejętności respondenci uznają za ważne, bo najprawdopodobniej w pracy profilaktycznej skupiać będą się raczej na tych, które postrzegają jako znaczące, pomijając te, które w ich percepcji mają niewielkie znaczenie (wykres 10).

**Wykres 10. Nauczyciele o profilaktycznym znaczeniu kształtowania wybranych umiejętności uczniów**



Źródło: Badania własne.

W opinii uczestniczących w badaniach pedagogów, największe znaczenie w pracy profilaktycznej z dorastającymi ma rozpoznawanie uzależnień. Wysoko cenią także doskonalenie kompetencji interpersonalnych i rozwiązywanie konfliktów oraz kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji i wyznaczania realistycznych celów. Okazuje się, że najslabiej w tym swoim rankingu wypadło kształtowanie umiejętności odracania gratyfikacji, a problemy w tym zakresie są ważnym przejawem niedostosowania społecznego. Na niewiele się zda poza tym, doskonalenie kompetentnego podejmowania decyzji i wyznaczania realistycznych celów u dorastającego,

który nie potrafi czekać na nagrodę i jest nastawiony na natychmiastowe zaspokajanie pragnień i oczekiwań. Warto także zwrócić uwagę, że w świadomości większości nauczycieli, praca profilaktyczna to praca w obszarze uzależnień, zapominają oni o założeniach profilaktyki pierwszorzędowej czy uniwersalnej – opcja podziału działań profilaktycznych daje możliwość wyboru – budowanie poczucia wartości i adekwatnej samooceny, promocja zdrowego stylu życia oraz doskonalenie relacji z innymi, to najważniejsze kierunki pracy profilaktycznej. Efektywne zrealizowanie wskazanej problematyki najprawdopodobniej wykluczy konieczność zajmowania się rozpoznawaniem uzależnień.

Zgromadzone dane poddano także analizie statystycznej, uwzględniając miejsce pracy respondentów (tabela 30).

**Tabela 30. Profilaktyczne znaczenie kształtowania wybranych umiejętności uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Umiejętności	Szkoły ogólnodostępne (N = 119)						Placówki MOS i MOW (N = 105)						Poziom istotności
		Niewielkie znaczenie		Istotne znaczenie		Bardzo duże znaczenie		Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Bardzo duże znaczenie		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów	0	0,0	32	26,9	87	73,1	0	0,0	1	1,0	104	99,0	0,000
2.	Wyznaczanie realistycznych celów	11	9,2	22	18,5	86	72,3	0	0,0	1	1,0	104	99,0	0,000
3.	Podjęmowanie decyzji	11	9,2	23	19,3	85	71,4	0	0,0	2	1,9	103	98,1	0,000
4.	Odrzucanie gratyfikacji	21	17,6	36	30,3	62	52,1	0	0,0	10	9,5	95	90,5	0,000
5.	Rozpoznawanie uzależnień	0	0,0	9	7,6	110	92,4	0	0,0	3	2,9	102	97,1	0,119
6.	Doskonalenie kompetencji interpersonalnych	3	2,5	23	19,3	93	78,2	0	0,0	2	1,9	103	98,1	0,000

Źródło: Badania własne.

Analiza statystyczna materiału badawczego wykazała istotne statystycznie zależności na poziomie  $p=0,000$  dotyczące opinii nauczycieli, pracujących w szkołach ogólnodostępnych oraz MOS i MOW, odnośnie znaczenia pięciu na sześć analizowanych umiejętności ważnych w pracy profilaktycznej z młodzieżą. Licniejsza grupa pedagogów pracujący z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym lub niedostosowaną społecznie (ponad 90%) przypisuje bardzo duże znaczenie doskonaleniu u uczniów – w ramach pracy profilaktycznej – umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, wyznaczania realistycznych celów, podejmowania decyzji, odrzucania gratyfikacji, doskonalenia kompetencji interpersonalnych.



Ich koledzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych sceptyczniej podchodzą do tej kwestii, wprawdzie ponad 80% z nich uznaje za bardzo znaczące umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, wyznaczania realistycznych celów oraz podejmowania decyzji, ale odracanie gratyfikacji jest najmniej cenioną przez nich umiejętnością – bardzo duże znaczenie przypisuje jej połowa badanych, a 17,6% respondentów ze szkół ogólnodostępnych dostrzega niewielkie znaczenie tej umiejętności, a co trzeci nauczyciel z tej grupy uznaje, że ma znaczenie.

Umiejętność rozpoznawania uzależnień ma podobną rangę w opinii wszystkich badanych – ma bardzo duże znaczenie. O ile nie wzbudza wątpliwości takie podejście pracowników MOS i MOW – pracują z młodzieżą, która bardzo często ma problemy z używaniem substancji uzależniających lub uwikłana jest w uzależnienia behawioralne, o tyle wyłonienie tej umiejętności jako bardzo ważnej przez ponad 90% respondentów pracujących w szkołach ogólnodostępnych może zastanawiać.

Powyższa analiza obnażyła bardzo ważny problem – nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie doceniają znaczenia kształtowania ważnej dla pracy profilaktycznej umiejętności – odracania gratyfikacji, natomiast cenią uczniowską sprawność w zakresie rozpoznawania uzależnień, która nie powinna być dla nich aż tak absorbująca. Uzyskanie sprawności w zakresie konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, wyznaczania realistycznych celów, podejmowanie decyzji oraz posiadanie wysokich kompetencji interpersonalnych daje duże prawdopodobieństwo, że zachowania ryzykowne powiązane z uzależnieniem nie ujawnią się w życiu uczniów. Nasuwa się refleksja, że warto przewartościować sposób myślenia nauczycieli szkół ogólnodostępnych o znaczenie kształtowania – w ramach pracy profilaktycznej – wybranych umiejętności uczniów.

Staż pracy pedagogicznej nie różnicuje statystycznie opinii nauczycieli i wychowawców odnośnie znaczenia analizowanych umiejętności ważnych w pracy profilaktycznej z młodzieżą. Analiza statystyczna zgromadzonego materiału badawczego pokazuje jednak tendencje w postrzeganiu problematyki przez pedagogów w zależności od ich doświadczenia zawodowego (tabela 31).

**Tabela 31. Profilaktyczne znaczenie kształtowania wybranych umiejętności uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Znaczenie	Staż pracy pedagogicznej							
	1-7 lat (N=57)		8-13 lat (N=51)		14-20 lat (N=54)		powyżej 20 lat (N=62)	
	L	%	L	%	L	%	L	%
	<b>Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	6	10,5	6	11,8	7	13,0	14	22,6
bardzo duże	51	89,5	45	88,2	47	87,0	48	77,4
	istotność statystyczna p = 0,227							
	<b>Wyznaczanie realistycznych celów</b>							
niewielkie	3	5,3	2	3,9	3	5,6	3	4,8
istotne	4	7,0	3	5,9	5	9,3	11	17,7
bardzo duże	50	87,7	46	90,2	46	85,2	48	77,4
	istotność statystyczna p = 0,450							
	<b>Podejmowanie decyzji</b>							
niewielkie	3	5,3	2	3,9	3	5,6	3	4,8
istotne	5	8,8	4	7,8	5	9,3	11	17,7
bardzo duże	49	86,0	45	88,2	46	85,2	48	77,4
	istotność statystyczna p = 0,676							
	<b>Odraczenie gratyfikacji</b>							
niewielkie	6	10,5	3	5,9	6	11,1	6	9,7
istotne	11	19,3	12	23,5	8	14,8	15	24,2
bardzo duże	40	70,2	36	70,6	40	74,1	41	66,1
	istotność statystyczna p = 0,844							
	<b>Rozpoznawanie uzależnień</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	3	5,3	2	3,9	6	11,1	1	1,6
bardzo duże	54	94,7	49	96,1	48	88,9	61	98,4
	istotność statystyczna p = 0,142							
	<b>Doskonalenie kompetencji interpersonalnych</b>							
niewielkie	1	1,8	1	2,0	1	1,9	0	0,0
istotne	5	8,8	4	7,8	5	9,3	11	17,7
bardzo duże	51	89,5	46	90,2	48	88,9	51	82,3
	istotność statystyczna p = 0,589							

Źródło: Badania własne.

Bez względu na staż pracy pedagodzy dostrzegają istotne i bardzo duże znaczenie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów oraz rozpoznawania uzależnień. Ta ostatnia kompetencja najbardziej ceniona jest przez nauczycieli najdłużej pracujących w zawodzie. Z kolei umiejętności wyznaczania realistycznych celów i podejmowania decyzji bardzo

duże znaczenie przypisuje najliczniejsza grupa nauczycieli, którzy są na ścieżce intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat pracy). Podobnie jak w sytuacjach omawianych wcześniej, nauczyciele i wychowawcy z najdłuższym stażem pracy, wykazują najmniejszą skłonność do wskazywania najeфекtywniejszych dla profilaktyki rozwiązań – pedagodzy pracujący ponad 20 lat w zawodzie – stanowili najmniej liczną grupę identyfikującą umiejętności odraczania gratyfikacji, podejmowania decyzji, wyznaczania realistycznych celów czy konstruktywnego rozwiązywania konfliktów za mające bardzo duże znaczenie w pracy profilaktycznej z uczniami.

Skuteczność pracy profilaktycznej w środowisku szkolnym zależy od kompetencji nauczycieli i wychowawców oraz ich nastawienia do realizowanych zadań. Czynniki, które mają znaczenie można podzielić na trzy zasadnicze obszary:

- Warsztat pracy pedagogicznej, który obejmuje: wiedzę merytoryczną nauczycieli, w szczególności wiedzę z zakresu diagnozy pedagogicznej oraz znajomość metod działań interwencyjnych i narzędzi diagnostycznych, przygotowanie teoretycznie z zakresu uzależnień i patologii społecznych, a także ustawiczne doskonalenie zawodowe;
- Indywidualne cechy i umiejętności pedagogów, przede wszystkim umiejętność obserwowania i identyfikowania potrzeb uczniów oraz otwartość na ich potrzeby, ale także nastawienie na konstruktywną komunikację i współpracę z wszystkimi pracownikami placówki;
- Warunki i pomoc zewnętrzna odnosząca się między innymi do wyposażenia placówki w pomoce oraz do korzystania z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Warunki zewnętrzne można mnożyć, ale na potrzeby prowadzonych badań zostały one ograniczone, gdyż za bardziej znaczące dla skuteczności pracy profilaktycznej uznano te, które odnoszą się do budowania warsztatu pracy pedagogicznej oraz wykorzystywania zasobów osobistych przez nauczycieli i wychowawców.

Nauczyciele i wychowawcy zostali poproszeni o ocenę jakie jest znaczenie wybranych czynników dla efektywności realizowanych przez nich zadań profilaktyczno-wychowawczych (wykres 11).

### Wykres 11. Nauczyciele o czynnikach warunkujących skuteczność pracy profilaktyczno-wychowawczej



Źródło: Badania własne.

Najliczniejsza grupa respondentów – ponad 80%, oceniając znaczenie czynników warunkujących skuteczność pracy profilaktyczno-wychowawczej bardzo duże znaczenie przypisuje umiejętnemu obserwowaniu i identyfikowaniu potrzeb nastolatków, właściwej komunikacji i współpracy wszystkich zatrudnionych w szkole/placówce oraz otwartości na potrzeby uczniów. I trudno z takim podejściem się nie zgodzić. Jednak traktowanie równorzędnie znajomości narzędzi diagnostycznych zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym oraz kompetentnej pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej może wzbudzić pewne wątpliwości. Natomiast przypisywa-

nie tak wysokiego znaczenia działalności profilaktyczno-wychowawczej, wyposażeniu placówki w pomoce, jest co najmniej nieporozumieniem. Pozostaje nadzieja, że pogłębiona analiza statystyczna zgromadzonego materiału pozwoli na wyjaśnienie tych kwestii.

Wypowiedzi respondentów poddano analizie uwzględniając miejsce, w którym pracują, uzyskane rezultaty zestawiono w tabeli 32.

**Tabela 32. Czynniki warunkujące skuteczność pracy profilaktyczno-wychowawczej w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Czynniki	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Niewielkie znaczenie		Istotne znaczenie		Bardzo duże znaczenie		Niewielkie znaczenie		Średnie znaczenie		Bardzo duże znaczenie		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Wiedza merytoryczna nauczycieli	0	0,0	22	18,5	97	81,5	0	0,0	3	2,9	102	97,1	0,000
2.	Umiejętność obserwowania i identyfikowania potrzeb uczniów	0	0,0	23	19,3	96	80,7	0	0,0	0	0,0	105	100	0,000
3.	Przygotowanie teoretycznie z zakresu uzależnień	0	0,0	12	10,1	107	89,9	0	0,0	5	4,8	100	95,2	0,133
4.	Znajomość narzędzi diagnostycznych	0	0,0	21	17,6	98	82,4	0	0,0	8	7,6	97	92,4	0,026
5.	Wiedza z zakresu diagnozy pedagogicznej	1	0,8	35	29,4	83	69,7	0	0,0	10	9,5	95	90,5	0,001
6.	Doskonalenie nauczycieli	0	0,0	20	16,8	99	83,2	0	0,0	18	17,1	87	82,7	0,947
7.	Wyposażenie placówki w pomoce	3	2,5	21	17,6	95	79,8	20	19,0	25	23,8	60	57,1	0,000
8.	Pomoc PPP	0	0,0	5	4,2	114	95,8	1	1,0	14	13,3	90	85,7	0,027
9.	Otwartość na potrzeby uczniów	1	0,8	26	21,8	92	77,3	0	0,0	2	1,9	103	98,1	0,000
10.	Znajomość metod działań interwencyjnych	0	0,0	18	15,1	101	84,9	0	0,0	1	1,0	104	99,0	0,000
11.	Komunikacja i współpraca wszystkich pracowników	9	7,6	19	16,0	91	76,5	0	0,0	1	1,0	104	99,0	0,000

Zródło: Badania własne.

Analiza statystyczna zgromadzonych danych pozwoliła na ustalenie szeregu zależności, odnoszących się do nadawania przez respondentów, znaczenia poszczególnym czynnikom wpływającym na efektywność pracy profilaktycznej z młodzieżą.

Nauczyciele pracujący w MOS i MOW, częściej niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych, za bardzo znaczące czynniki pozwalające na skuteczne prowadzenie działań profilaktycznych w środowisku szkolnym, uznają: wiedzę merytoryczną nauczycieli ( $p=0,000$ ), znajomość metod działań interwencyjnych ( $p=0,000$ ) oraz kompetencje z zakresu diagnozy pedagogicznej ( $p=0,001$ ) i znajomość narzędzi diagnostycznych ( $p=0,026$ ). Istotne statystycznie różnice między grupami respondentów na poziomie  $p=0,000$  dotyczą również indywidualnych cechy i umiejętności pedagogów – umiejętności obserwowania i identyfikowania potrzeb uczniów, komunikacji i współpracy wszystkich pracowników placówki oraz otwartość na potrzeby uczniów.

Pedagodzy pracujący z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym i niedostosowanymi społecznie mają wyższą świadomość odnośnie czynników, od których zależy skuteczna ochrona nastolatków przed zachowaniami ryzykownymi, natomiast nie wszyscy pedagodzy, którzy mają możliwość faktycznego zapobiegania poważnym problemom w funkcjonowaniu dorastających, dostrzegają ważne uwarunkowania skutecznej pracy profilaktyczno-wychowawczej. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych większą wagę, niż ich koledzy pracujący w MOS i MOW, przywiązują do wyposażenia placówki ( $p=0,027$ ) mającego znikome znaczenie dla skutecznej pracy profilaktycznej oraz wsparcia zewnętrznego – pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej ( $p=0,027$ ), które jest ważne w odniesieniu do stawiania i potwierdzania diagnoz, ale mniej znaczące w toku bieżącej pracy z uczniem.

Staż pracy pedagogicznej nauczycieli i wychowawców tylko w jednym przypadku różnicuje statystycznie opinie respondentów o znaczeniu dla skuteczności pracy profilaktyczno-wychowawczej wybranych czynników analizowanych w badaniach (tabela 33).

**Tabela 33. Czynniki warunkujące skuteczność pracy profilaktyczno-wychowawczej w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Znaczenie	Staż pracy pedagogicznej							
	1-7 lat (N=57)		8-13 lat (N=51)		14-20 lat (N=54)		powyżej 20 lat (N=62)	
	L	%	L	%	L	%	L	%
<b>Wiedza nauczycieli z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych</b>								
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	6	10,5	6	11,8	3	5,6	10	16,1
bardzo duże	51	89,5	45	88,2	51	94,4	52	83,9
istotność statystyczna $p = 0,348$								

	<b>Umiejętność obserwowania i identyfikowania potrzeb uczniów</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	3	5,3	5	9,8	4	7,4	11	17,7
bardzo duże	54	94,7	46	90,2	50	92,6	51	82,3
	istotność statystyczna $p = 0,122$							
	<b>Przygotowanie teoretyczne z zakresu uzależnień i patologii społecznych</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	5	8,8	5	9,8	0	0,0	3	4,8
bardzo duże	52	91,2	46	90,2	4	7,4	59	95,2
	istotność statystyczna $p = 0,767$							
	<b>Znajomość narzędzi diagnozy zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	8	14,0	8	15,7	6	11,1	7	11,3
bardzo duże	49	86,0	43	84,3	48	88,9	55	88,7
	istotność statystyczna $p = 0,870$							
	<b>Wiedza z zakresu diagnozy pedagogicznej</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
istotne	10	17,5	11	21,6	10	18,5	14	22,6
bardzo duże	47	82,5	40	78,4	44	81,5	47	75,8
	istotność statystyczna $p = 0,005$							
	<b>Doświadczenia zawodowe nauczycieli</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	10	17,5	13	25,5	8	14,8	7	11,3
bardzo duże	47	82,5	38	74,5	46	85,2	55	88,7
	istotność statystyczna $p = 0,237$							
	<b>Wyposażenie placówki w pomoce</b>							
niewielkie	8	14,0	7	13,7	7	13,0	1	1,6
istotne	13	22,8	13	25,5	11	20,4	9	14,5
bardzo duże	36	63,2	31	60,8	36	66,7	52	83,9
	istotność statystyczna $p = 0,090$							
	<b>Kompetentna pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej</b>							
niewielkie	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0
istotne	5	8,8	8	15,7	5	9,3	1	1,6
bardzo duże	52	91,2	43	84,3	48	88,9	61	98,4
	istotność statystyczna $p = 0,108$							
	<b>Otwartość na potrzeby uczniów</b>							
niewielkie	0	0,0	1	2,0	0	0,0	0	0,0
istotne	6	10,5	5	9,8	6	11,1	11	17,7
bardzo duże	51	89,5	45	88,2	48	88,9	51	82,3
	istotność statystyczna $p = 0,476$							
	<b>Znajomość metod wczesnych działań interwencyjnych</b>							

niewielkie	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
istotne	4	7,0	1	2,0	5	9,3	9	14,5
bardzo duże	53	93,0	50	98,0	49	90,7	53	85,5
istotność statystyczna $p = 0,117$								
<b>Właściwa komunikacja i współpraca wszystkich zatrudnionych w placówce</b>								
niewielkie	2	3,5	2	3,9	3	5,6	2	3,2
istotne	3	5,3	4	7,8	2	3,7	11	17,7
bardzo duże	52	91,2	45	88,2	49	90,7	49	79,0
istotność statystyczna $p = 0,169$								

Źródło: Badania własne.

Większy odsetek nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie oraz tych, którzy uzyskali stabilizację zawodową (14-20 lat pracy) niż pedagogów znajdujących się na ścieżce intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat) oraz mających ponad 20-letni staż pracy w zawodzie – uznaje posiadanie wiedzy z zakresu diagnozy pedagogicznej ( $p=0,005$ ) za bardzo ważny czynnik zapewniający skuteczność oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych prowadzonych wśród nastolatków.

Zgromadzone dane pokazują także, że nauczyciele z najdłuższym stażem pracy cenią najbardziej pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej, ważne są dla nich również – przygotowanie teoretyczne z zakresu uzależnień i patologii społecznych, znajomość narzędzi diagnostycznych i doskonale wyposażone zawodowe oraz wyposażenie placówki w pomoce. Pedagodzy z ugruntowaną pozycją zawodową (14-20 lat pracy) uznają, że bardzo duże znaczenie dla skuteczności pracy profilaktyczno-wychowawczej mają: wiedza merytoryczna nauczycieli, znajomość narzędzi diagnostycznych oraz otwartość na potrzeby uczniów. Najmłodszy stażem nauczyciele dużą wagę przywiązują do czynników związanych z indywidualnymi cechami i umiejętnościami pedagogów – umiejętności obserwowania i identyfikowania potrzeb uczniów, otwartości na potrzeby uczniów oraz gotowości do komunikacji i współpracy wszystkich pracowników placówki. Nasuwa się wniosek, że nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie doceniają znaczenie czynników, które są bardzo ważne, szczególnie w profilaktyce pierwszorzędowej realizowanej w szkołach i placówkach systemu oświaty.

Ideą przyświecającą podejmowaniu działań o charakterze profilaktyczno-wychowawczym w środowisku szkolnym, jest wspieranie dzieci i młodzieży w pokonywaniu trudności wynikających z obciążeń edukacyjnych, wzmacnianie poczucia własnej wartości uczniów i budowania adekwatnej samooceny oraz kształtowanie konstruktywnych relacji rówieśniczych. Wie-



le uwagi poświęca się nabywaniu przez nastolatków umiejętności – ważnych dla ochrony ich przed podejmowaniem zachowań ryzykownych – identyfikowania i radzenia sobie z przykrymi stanami emocjonalno-uczuciowymi oraz konstruktywnego radzenia sobie ze stresem. Jednym z ogniw szeroko pojętej profilaktyki są zajęcia ukierunkowane na przezwyciężanie konkretnego problemu – mogącego generować poważne kłopoty – między innymi agresji, przemocy, używek, zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią. W sytuacji zdiagnozowania ryzyka uzależnienia czy innego zagrożenia, w konkretnej grupie podejmuje się, ukierunkowane na przezwyciężenie ujawniających się trudności przedsięwzięcia, często w formie realizacji programu profilaktycznego.

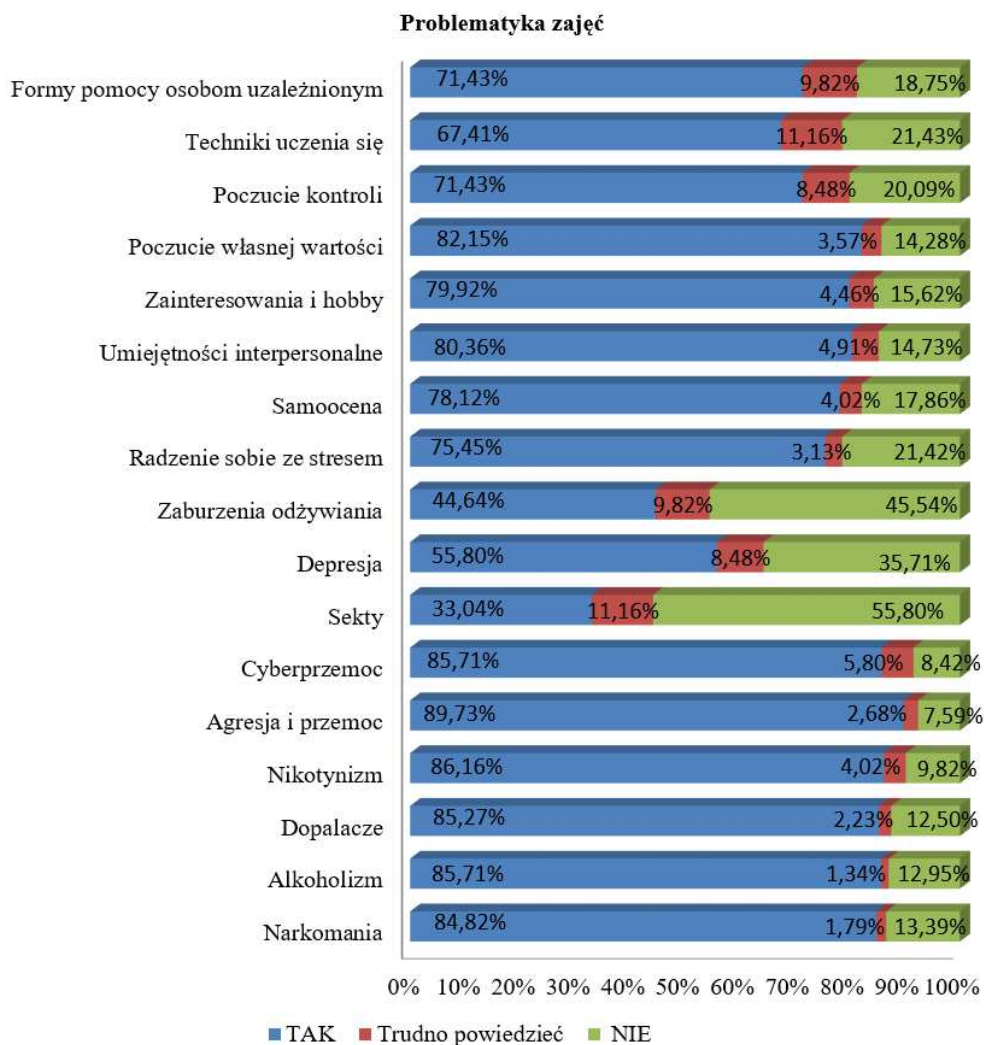
Problematyka, która może być podejmowana podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych jest bardzo szeroka. Na potrzeby niniejszych badań wyłoniono wiodącą tematykę, lokując ją w następujących obszarach:

- profilaktyka uzależnień: narkomania, alkoholizm, dopalacze, nikotynizm, formy pomocy osobom uzależnionym;
- agresja i przemoc: agresja i przemoc, cyberprzemoc;
- wspieranie rozwoju osobistego uczniów: samoocena, poczucie własnej wartości, poczucie kontroli, zainteresowania i hobby;
- doskonalenie relacji z innymi: umiejętności interpersonalne;
- zapobieganie zagrożeniom zdrowia fizycznego i psychicznego: depresja, zaburzenia odżywiania, radzenie sobie ze stresem, sekty;
- przezwyciężanie problemów dydaktycznych: doskonalenie techniki uczenia się.

Nauczyciele i wychowawcy zostali poproszeni o wskazanie, jaką problematykę najczęściej podejmują podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych (wykres 12).

Zilustrowane na wykresie 12 dane pokazują, że większość wymienionych obszarów cieszy się dużą popularnością podczas realizowanych przez respondentów zajęć. Jednak wychodząc z założenia, że kierunek pracy profilaktycznej w konkretnej placówce wytycza diagnoza rzeczywistych problemów, uzyskane wyniki zestawiono z danymi dotyczącymi problemów uczniów identyfikowanych przez badanych w środowisku szkolnym (wykres 1).

**Wykres 12. Nauczyciele o problematyce podejmowanej podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych**



Źródło: Badania własne.

Zdecydowana większość (ponad 80%) uczestniczących w badaniach nauczycieli i wychowawców, podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych podejmuje problematykę agresji i przemocy, cyberprzemocy oraz nikotynizmu, które faktycznie były najczęściej wskazywanymi problemami ujawniającymi się wśród uczniów. Natomiast wymieniane przez tak liczną grupę obszary odnoszące się do kwestii alkoholizmu, narkomanii i zażywania do-

palaczy, nie są wiodącym problemem dostrzeganym wśród uczniów – dotyczy co najwyżej co drugiego nastolatka. Przesadnie eksponowaną problematyką wydają się także formy pomocy osobom uzależnionym, podejmowane przez ponad 70% pedagogów.

Podejmowane przez ośmiu na dziesięciu nauczycieli obszary: poczucie własnej wartości, samoocena, umiejętności interpersonalne są faktyczną odpowiedzią na potrzeby uczniów (por. wykres 3). Podobnie jak problematyka technik uczenia się oraz radzenia sobie z depresją.

Zaburzenia odżywiania i problematyka sekt cieszą się najmniejszą popularnością wśród respondentów, średnio co drugi z nich nigdy takiej tematyki nie podejmuje podczas zajęć z uczniami.

W toku procesu badawczego sprawdzono także, czy miejsce pracy respondentów – szkoła ogólnodostępna, młodzieżowy ośrodek socjoterapii, młodzieżowy ośrodek wychowawczy – ma znaczenie w ich preferencjach odnośnie tematyki podejmowanych zajęć profilaktyczno-wychowawczych (tabela 34).

**Tabela 34. Problematyka zajęć profilaktyczno-wychowawczych podejmowana przez nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują**

Lp.	Problematyka zajęć	Szkoły ogólnodostępne (N=119)						Placówki MOS i MOW (N=105)						Poziom istotności
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Narkomania	91	76,5	24	20,2	4	3,4	99	94,3	6	5,7	0	0,0	0,001
2.	Alkoholizm	92	77,3	24	20,2	3	2,5	100	95,2	5	4,8	0	0,0	0,001
3.	Dopalacze	92	77,3	22	18,5	5	4,2	99	94,3	6	5,7	0	0,0	0,001
4.	Nikotynizm	94	79,0	18	15,1	7	5,9	99	94,3	4	3,8	2	1,9	0,004
5.	Agresja i przemoc	101	84,9	12	10,1	6	5,0	100	95,2	5	4,8	0	0,0	0,018
6.	Cyberprzemoc	104	87,4	9	7,6	6	5,0	88	83,8	10	9,5	7	6,7	0,744
7.	Sekty	32	26,9	70	58,8	17	14,3	42	40,0	55	52,4	8	7,6	0,063
8.	Depresja	61	51,3	44	37,0	14	11,8	64	61,0	36	34,3	5	4,8	0,118
9.	Zaburzenia odżywiania	58	48,7	47	39,5	14	11,8	42	40,0	55	52,4	8	7,6	0,138
10.	Radzenie sobie ze stresem	82	68,9	32	26,9	5	4,2	87	82,9	16	15,2	2	1,9	0,052
11.	Samoocena	81	68,1	32	26,9	6	5,0	94	89,5	8	7,6	3	2,9	0,000
12.	Umiejętności interpersonalne	85	71,4	28	23,5	6	5,0	95	90,5	5	4,8	5	4,8	0,000
13.	Zainteresowania i hobby	82	68,9	31	26,1	6	5,0	97	92,4	4	3,8	4	3,8	0,000
14.	Poczucie własnej wartości	82	68,9	32	26,9	5	4,2	102	97,1	0	0,0	3	2,9	0,000
15.	Poczucie kontroli	68	57,1	38	31,9	13	10,9	92	87,6	7	6,7	6	5,7	0,000
16.	Techniki uczenia się	75	63,0	35	29,4	9	7,6	76	72,4	13	12,4	16	15,2	0,004
17.	Formy pomocy osobom uzależnionym	68	57,1	36	30,3	15	12,6	92	87,6	6	5,7	7	6,7	0,000

Źródło: Badania własne

Analiza zgromadzonych danych wykazała szereg istotnych statystycznie zależności. W zakresie profilaktyki uzależnień większy odsetek nauczycieli i wychowawców pracujących w MOS i MOW niż pedagogów ze szkół ogólnodostępnych, realizuje podczas zajęć z młodzieżą tematykę związaną z: formami pomocy osobom uzależnionym ( $p=0,000$ ), uzależnieniami od alkoholu, dopalaczy i narkomanii ( $p=0,001$ ) oraz nikotyny ( $p=0,004$ ). Również treści odnoszące się do wspierania rozwoju osobistego uczniów są bardziej popularne wśród pedagogów placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty – budowanie/ wzmacnianie poczucia własnej wartości uczniów i adekwatnej samooceny, praca nad poczuciem kontroli oraz problematyka zainteresowań i hobby – istotność statystyczna kształtuje się we wszystkich przypadkach na poziomie  $p=0,000$ . Doskonalenie umiejętności interpersonalnych uczniów ( $p=0,000$ ) oraz wdrażanie ich do sprawnego posługiwania się technikami uczenia się ( $p=0,004$ ) jest częściej podejmowaną problematyką w MOS i MOW niż w szkołach ogólnodostępnych.

Występowanie omówionych wyżej rozbieżności, w zakresie wspierania uczniów w rozwoju indywidualnym oraz przygotowania nastolatków do nawiązywania zadowalających relacji interpersonalnych czy zdobywania umiejętności niezbędnych do przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych, może stanowić źródło niepokoju. Szkoła ogólnodostępna jest najwłaściwszym miejscem do wspomaganie rozwoju oraz wyposażenia dzieci i młodzieży w te umiejętności, które są niezbędne do ochrony przed zachowaniami ryzykownymi. W sytuacji, kiedy nastolatek zostaje umieszczony w młodzieżowym ośrodku socjoterapii lub w młodzieżowym ośrodku wychowawczym – zatem w jego historii życia miały miejsce sytuacje kryzysowe, błędne posunięcia i ryzykowne zachowania – trudno mówić o profilaktycznym charakterze tych działań, są one raczej działaniami korekcyjnymi i interwencyjnymi, bo wcześniej ktoś nie zadbał właściwie o przygotowanie nastolatka do odpowiedzialnego i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie i konstruktywnego radzenia sobie z przeciwnościami.

Analiza materiału badawczego pokazała, że bez względu na rodzaj placówki, w której pracują respondenci, ponad połowa z nich nie podejmuje podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych problematyki sekt, których destrukcyjny charakter odnosi się do stosowania technik psychomanipulacyjnych, prowadzących do dezintegracji osobowości. Liczna grupa pedagogów przyznaje także, że zaburzenia odżywiania i depresja nie są ważnymi kwestiami podczas zajęć z młodzieżą. Okazało się, że profilaktyczne oddziaływanie – mieszczące się w obszarze zapobiegania zagrożeniom zdro-

wia fizycznego i psychicznego nastolatków, bez względu na miejsce pracy nauczycieli, są najczęściej pomijaną tematyką.

Wypowiedzi nauczycieli i wychowawców pozwoliły także wyłonić najchętniej podejmowaną przez pedagogów problematykę podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych z uczniami. Biorąc pod uwagę najczęściej udzielane odpowiedzi twierdzące ustalono, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych preferują:

- I. problematykę cyberprzemocy – 87,5%,
- II. problematykę agresji i przemocy – 84,9%,
- III. profilaktykę niktynizmu – 79,0%,
- IV. profilaktykę alkoholizmu i dopalaczy – 77,3%,
- V. profilaktykę narkomanii – 76,5%.

Natomiast pedagodzy pracujący w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych preferują:

- I. kształtowanie poczucia własnej wartości uczniów – 97,1%,
- II. problematykę agresji i przemocy oraz profilaktykę alkoholizmu – 95,2%,
- III. profilaktykę narkomanii, dopalaczy i niktynizmu – 94,3%,
- IV. rozwijanie zainteresowań uczniów – 92,4%,
- V. doskonalenie umiejętności interpersonalnych – 90,5%.

Okazuje się, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych w poczynaniach profilaktycznych są zorientowani głównie na uzależnienia i zachowania agresywno-przemocowe, natomiast ich koledzy pracujący z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym i niedostosowaną społecznie, dostrzegają także potrzebę pracy w innych, ważnych dla sprawnego funkcjonowania w przypisanych nastolatkom rolach społecznych, obszarach.

Staż pracy pedagogicznej, w przeprowadzonej analizie statystycznej, wykazał mniejsze rozbieżności, dotyczą one jedynie problematyki uzależnień (zob. Aneks **Tabela VII. Problematyka zajęć profilaktyczno-wychowawczych podejmowana przez nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**).

Mniejszy odsetek nauczycieli rozpoczynający pracę w zawodzie, niż pedagogów z pozostałych grup podejmuje podczas zajęć profilaktyczno-wychowawczych problematykę dopalaczy ( $p=0,001$ ), uzależnień od alkoholu ( $p=0,003$ ), niktynizmu ( $p=0,014$ ) oraz problematykę narkomanii ( $p=0,041$ ). Taki stan rzeczy może mieć związek ze współczesnym podejściem do profilaktyki, zakładającym nastawienie na sięganie do przyczyn sięgania po środki uzależniające, bez skupiania się na rodzaju substancji. W efekcie oddziaływań uczestnik ma zdobyć wiedzę o mechanizmach uza-

leżnień, ale przede wszystkim nabyć umiejętności chroniące go przed podejmowaniem ryzyka. To uzasadnienie ma sens, zważywszy na fakt, że nauczyciele rozpoczynający pracę preferują raczej tematykę zajęć profilaktyczno-wychowawczych zorientowaną na: budowanie poczucia własnej wartości uczniów, zapobieganie agresji i przemocy, rozwijanie zainteresowań oraz doskonalenie umiejętności interpersonalnych. Większość nauczycieli z pozostałych grup skupia się podczas pracy profilaktycznej z młodzieżą na konkretnych uzależnieniach oraz zachowaniach związanych z agresją, przemocą oraz cyberprzecią.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o podejście do realizacji działań z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych, reprezentowane przez objętych badaniami nauczycieli, podjęto próbę ustalenia, w jakich obszarach chcą rozwijać swoje kompetencje. Respondenci zostali poproszeni o hierarchiczne uporządkowanie wskazanych obszarów – istotnych dla realizacji zadań wychowawczych i profilaktycznych – od tych uznanych za najbardziej, pożądane do podniesienia kompetencji nauczycielskich, po te mniej istotne w odniesieniu do aktualnej sytuacji zawodowej. Wyniki zestawiono w tabeli 35.

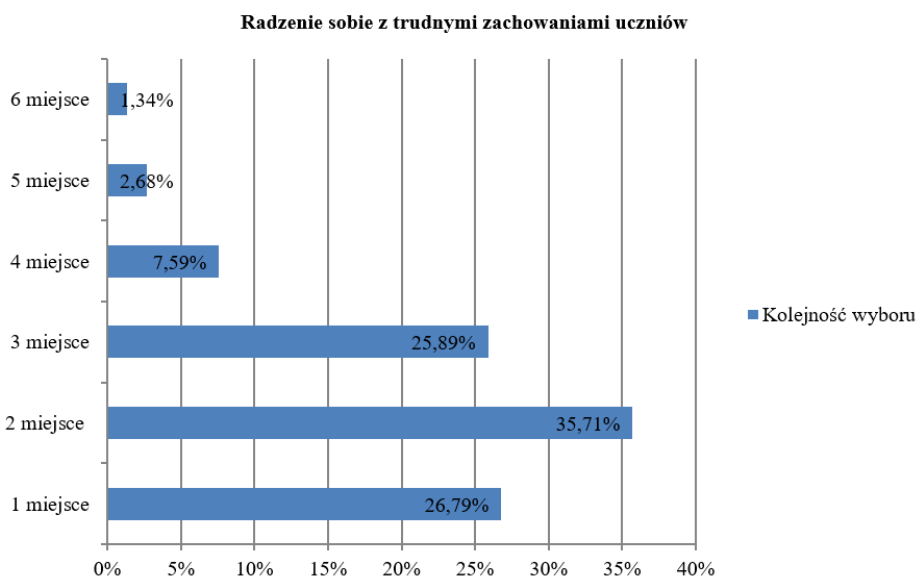
**Tabela 35. Hierarchia obszarów, w których nauczyciele chcieliby rozwijać kompetencje zawodowe**

Lp.	Obszar doskonalenia	Średnia pozycja
1.	Radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów	2,28
2.	Diagnoza potrzeb uczniów	3,11
3.	Zaburzenia psychiczne nastolatków	3,98
4.	Profilaktyka uzależnień od substancji psychoaktywnych – alkohol, narkotyki, dopalacze, papierosy	4,10
5.	Profilaktyka uzależnień behawioralnych – hazard, siecioholizm, fonoholizm, zakupoholizm	4,42
6.	Klimat klasy i szkoły	4,74
7.	Promocja zdrowego stylu życia	5,38

Źródło: Badania własne

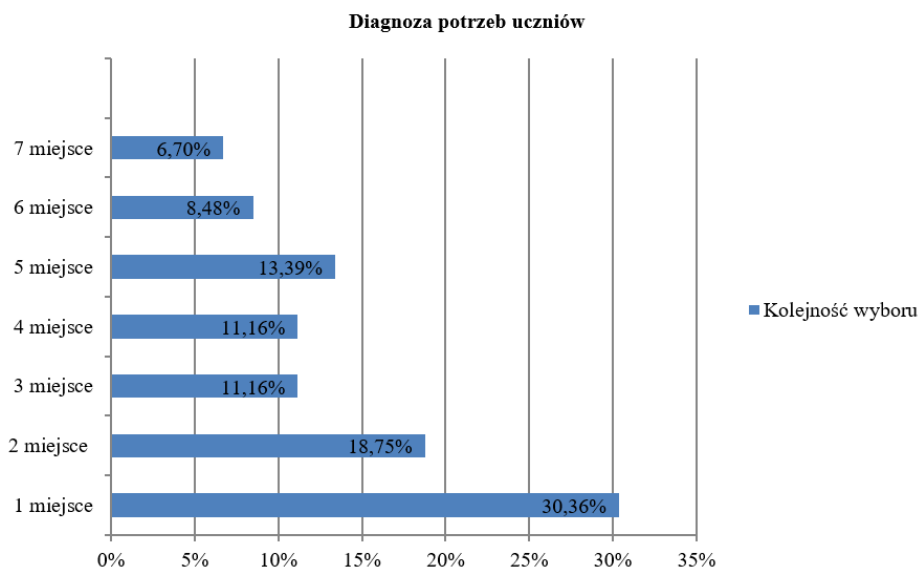
Nauczyciele pragną podnosić swoje kompetencje przede wszystkim w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów oraz diagnozowaniem ich potrzeb, a za najmniej pożądanymi obszarami tematycznymi uznali budowanie klimatu klasy i szkoły oraz promocję zdrowego stylu życia. Zamieszczone poniżej wykresy 13-19 ilustrują jak rozkładały się wybory – dotyczące preferowanej problematyki doskonalenia zawodowego – dokonane przez respondentów.

**Wykres 13. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów**



Źródło: Badania własne

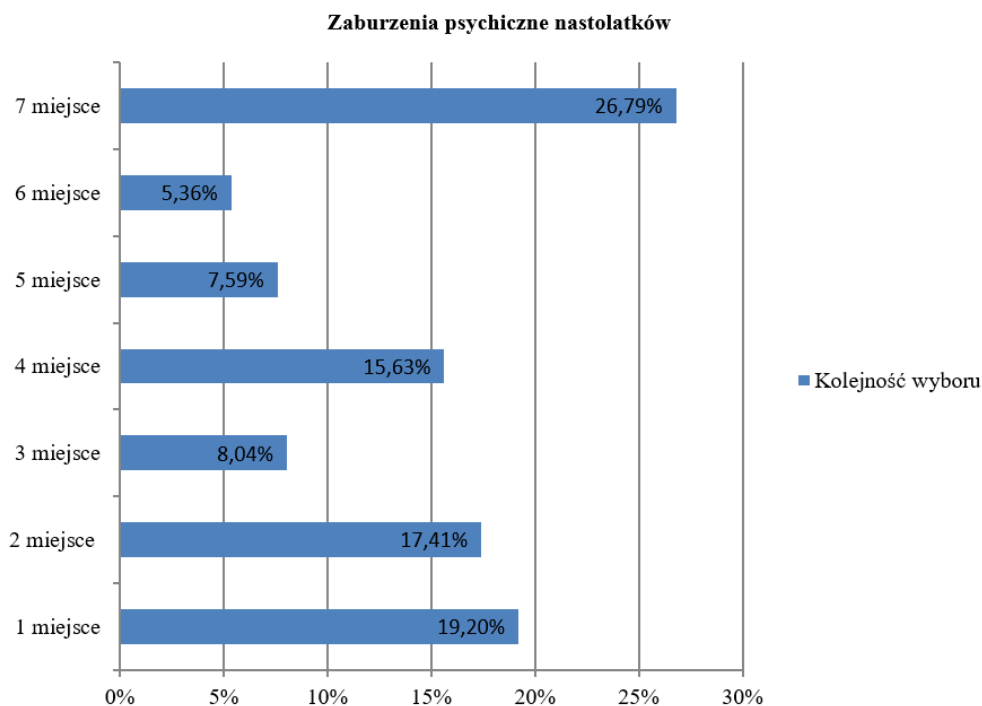
**Wykres 14. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie diagnozy potrzeb uczniów**



Źródło: Badania własne

Radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów (wykres 13) faktycznie jest ważnym dla respondentów obszarem tematycznym – ponad 97% nauczycieli ułożyło tę problematykę na jednym z trzech pierwszych miejsc. Co trzeci wypowiadający się nauczyciel priorytetowo traktuje obszar diagnozy potrzeb uczniów (wykres 14), umieszczając tę problematykę na pierwszym miejscu listy rankingowej.

**Wykres 15. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie zaburzeń psychicznych nastolatków**



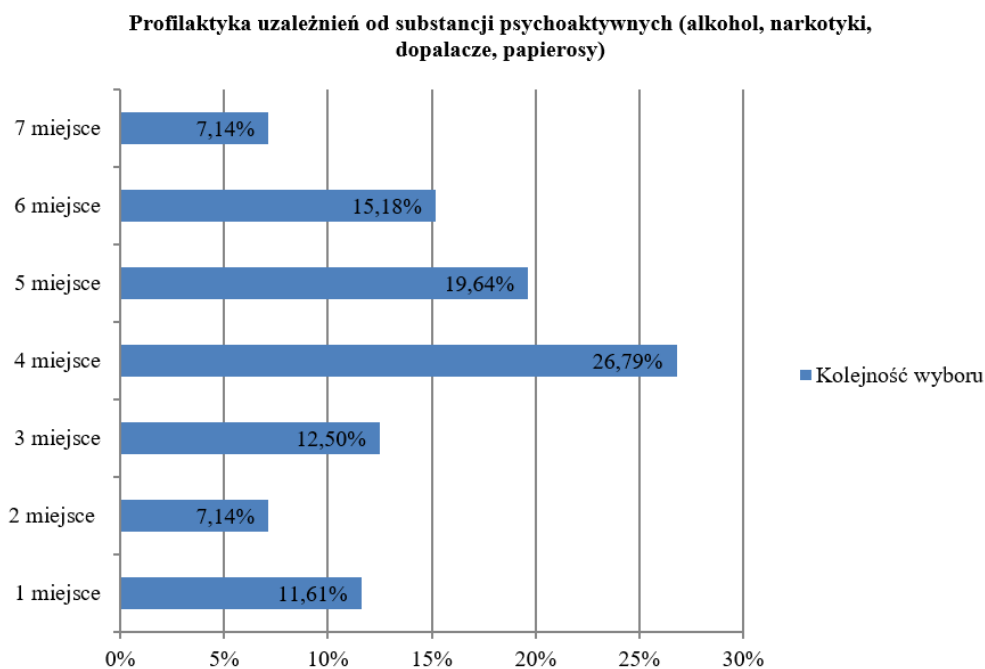
Źródło: Badania własne

Natomiast w odniesieniu do podnoszenia kompetencji z zakresu zaburzeń psychicznych nastolatków (wykres 15) zdania są podzielone – najliczniejsza grupa respondentów, co czwarty uczestnik badań, lokuje problematykę na ostatnim miejscu, ale co trzeci nauczyciel przypisuje tej wiedzy rangę pierwszego lub drugiego miejsca. Można przypuszczać, że taka rozbieżność może mieć związek z doświadczeniami zawodowymi uczestniczących w badaniach nauczycieli i wychowawców. Mierzenie się w sytuacjach zawodowych z koniecznością udzielania pomocy i wsparcia nastolatkom,



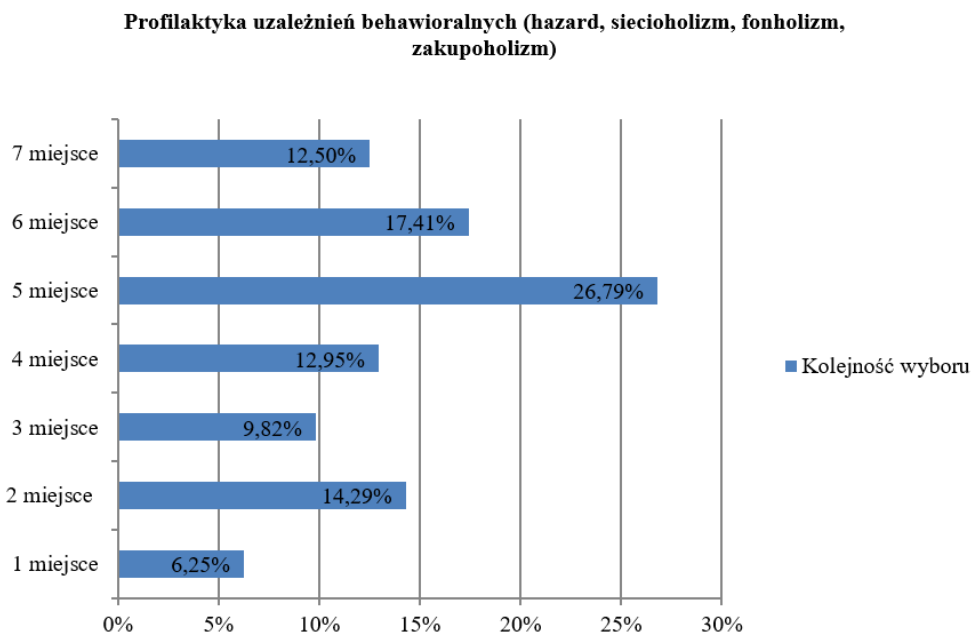
u których diagnozowane są zaburzenia psychiczne, wymaga odpowiedniego przygotowania. Zatem ci respondenci, którzy zetknęli się z problemem chcą podnosić swoje kompetencje, pozostali prawdopodobnie nie dostrzegają tego rodzaju trudności w realizowanych zadaniach zawodowych, więc wybierają inną tematykę, wydającą się bliższą ich pracy pedagogicznej.

**Wykres 16. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji psychoaktywnych**



Źródło: Badania własne

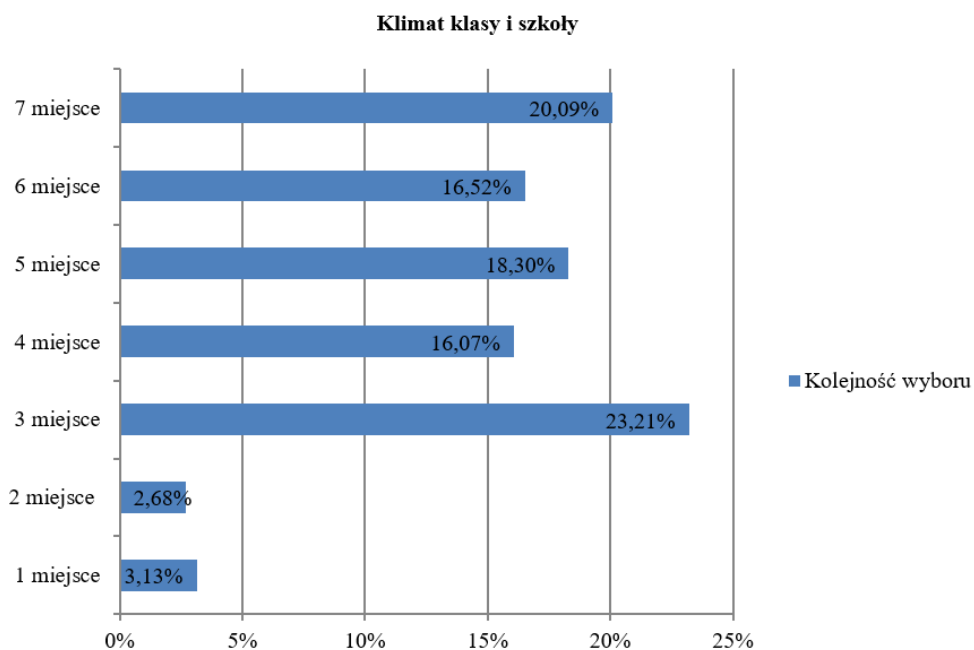
**Wykres 17. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie profilaktyki uzależnień behawioralnych**



Źródło: Badania własne

Profilaktyka uzależnień od substancji psychoaktywnych (wykres 16) lokowana jest przed profilaktyką uzależnień behawioralnych (wykres 17), może dlatego, że nauczyciele za bardziej pożądaną uznają wiedzę pozwalającą skutecznie zapobiegać paleniu papierosów przez nastolatków czy ochronę ich przed eksperymentowaniem z dopalaczami. Uzależnienia behawioralne – hazard, siecioletizm czy zakupoholizm rzadziej ujawniają się w środowisku szkolnym.

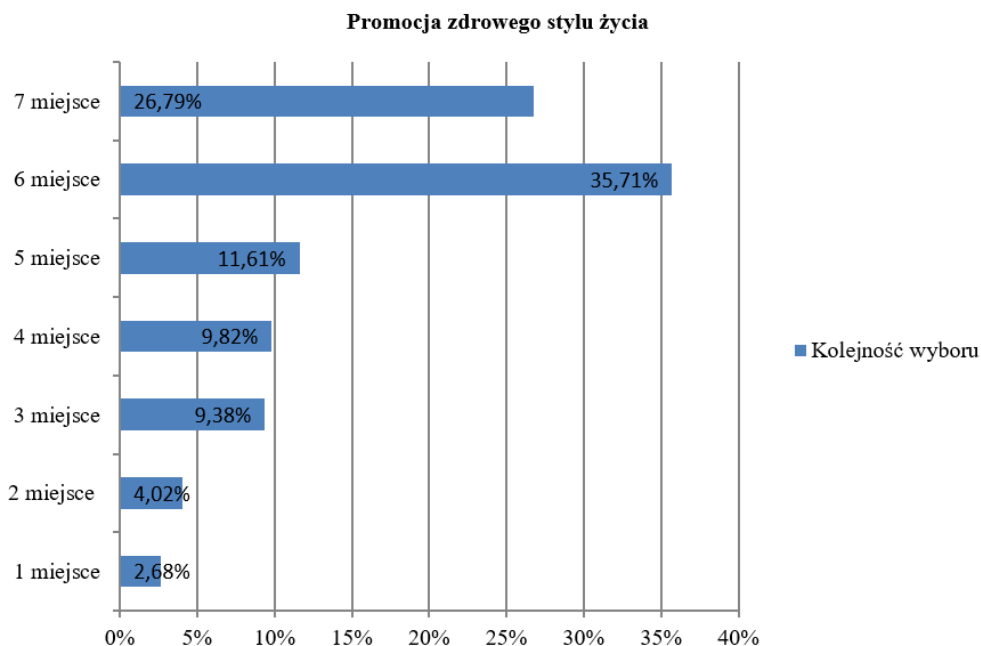
**Wykres 18. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie budowania klimatu klasy i szkoły**



Źródło: Badania własne

Respondenci nie doceniają wagi umiejętnego budowania klimatu klasy i szkoły (wykres 18). Doskonalenie wiedzy i umiejętności z tego obszaru przez większość respondentów lokowane jest w rankingu od trzeciego miejsca w dół. Co piąty zapytany nauczyciel umieścił problematykę na ostatnim, siódmym miejscu.

**Wykres 19. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie promocji zdrowego stylu życia**



Źródło: Badania własne

Objęci badaniami nauczyciele nie są w przeważającej większości (62%) zainteresowani doskonaleniem zawodowym w zakresie promocji zdrowego stylu życia (wykres 19), problematyce nadali rangę szóstego lub siódmego miejsca. Mimo, że prowadzone w środowisku szkolnym działania profilaktyczne dotyczą przede wszystkim profilaktyki pierwszorzędowej, ukierunkowanej między innymi na promocję wśród nastolatków zdrowego stylu życia. Ograniczona liczba pedagogów chce podnosić swoje kompetencje w tym obszarze.

Nastawienie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu profilaktyki zachowań problemowych dorastających jest zróżnicowane. Większość zdaje się mieć świadomość, jakie działania należy podjąć by odpowiedzieć na faktyczne potrzeby uczniów. Niestety zdarza się i tak, że nauczyciele kierują się przesłankami niezgodnymi z rzeczywistymi potrzebami środowiska szkolnego.

## ZAKOŃCZENIE

Zachowania problemowe dorastających są poważnym wyzwaniem dla praktyki pedagogicznej, a konkretnie dla mierzących się z współczesnymi uwarunkowaniami procesu edukacji i wychowania, nauczycielami i wychowawcami.

Przeprowadzone badania oraz wnikliwa analiza zgromadzonych danych pozwoliły na weryfikację postawionych hipotez.

### **Hipoteza 1 potwierdziła się częściowo w następującym zakresie.**

Nikotynizm jest najczęściej identyfikowanym przez nauczycieli zachowaniem ryzykownym adolescentów. Pedagodzy mają wysoką świadomość ryzykownych zachowań uczniów, związanych z niekontrolowanymi wybuchami agresji, z zależnym korzystaniem z technologii oraz wagarowaniem. Połowa respondentów zdecydowanie wypowiada się także o tendencji dorastających do zażywania narkotyków oraz picia alkoholu.

Nauczyciele pracujący w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych zdecydowanie częściej niż nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych, mają świadomość sytuacji będących sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym nastolatków. Pedagodzy pracujący z nastolatkami w szkołach ogólnodostępnych mają poważne trudności z określeniem sytuacji mających bezpośredni związek z rodzącymi się problemami w zachowaniu uczniów. Nie doceniają przy tym znaczenia sygnałów, które mają bezpośredni związek z realizowanymi przez nich zadaniami – niepowodzeń szkolnych, drugoroczności oraz niechęci do wysiłku umysłowego oraz nie dostrzegają wagi takich kwestii jak umiejętność nawiązywania przyjaźni, dobre relacje w zespole klasowym czy właściwy rozwój kulturalny dorastających.

W opinii respondentów młodzież przebywająca w placówkach prowadzących działania ukierunkowane na socjoterapię i resocjalizację częściej mierzy się z dysfunkcjami środowiska rodzinnego niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół ogólnokształcących. Wniosek płynący z badań jest potwierdzeniem faktu, że niesprzyjające prawidłowej socjalizacji środowisko rodzinne, generuje problemy prowadzące do objęcia nieletnich dzieci opieką instytucjonalną, m.in. umieszczeniem w młodzieżowym ośrodku

socjoterapii czy młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Nauczyciele i wychowawcy jednoznacznie wskazują na tą prawidłowość.

Nie potwierdziło się, że: staż pracy pedagogicznej nie ma znaczenia dla nadawanej przez nauczycieli rangi sygnałom świadczącym o możliwości zagrożenia uczniów niedostosowaniem społecznym

Okazało się, że staż pracy pedagogicznej ma znaczenie w podejściu nauczycieli do kwestii problemów świadczących o zagrożeniu niedostosowaniem uczniów, z którymi pracują. Licniejsza grupa nauczycieli w okresie intensywnego rozwoju zawodowego oraz tuż po jego zakończeniu i osiągnięciu stabilizacji zawodowej dostrzega wagę sytuacji mogących świadczyć o ryzyku zagrożenia niedostosowaniem społecznym uczniów, z którymi pracują.

Staż pracy pedagogicznej, poza problemem drugoroczności, nie różnicuje statystyczne odpowiedzi badanych odnośnie sytuacji wskazujących na ryzyko niedostosowania społecznego nastolatków. Jednak szczegółowa analiza danych pokazuje, że nauczyciele w okresie intensywnego rozwoju zawodowego oraz tuż po jego zakończeniu i osiągnięciu stabilizacji zawodowej częściej dostrzegają wagę sytuacji mogących być sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym dorastających. Pedagodzy z najdłuższym stażem pracy, z najdłuższym doświadczeniem, mistrzowie w zawodzie, którzy powinni modelować adeptów – nauczycieli rozpoczynających pracę z młodzieżą, wypadają najslabiej.

Najbardziej wyczulonymi na problemy rodzinne nastolatków okazali się pedagodzy z ustabilizowaną sytuacją zawodową (14-20 lat) oraz nauczyciele będący na etapie intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat), natomiast nauczyciele pracujący w zawodzie ponad 20 lat wykazali się najmniejszą wrażliwością w kwestii identyfikowania dysfunkcji w środowisku domowym uczniów.

### **Hipoteza 2 potwierdziła się częściowo w następującym zakresie.**

Niemal wszyscy nauczyciele deklarują, że rozwiązują problemy swoich uczniów wykorzystując dostępne możliwości, jednak preferują omawianie zaistniałej sytuacji z zainteresowanymi.

Pedagodzy pracujący w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty częściej niż ich koledzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych – w celu rozwiązania sytuacji trudnych, z którymi mierzy się młodzież – korzystają z możliwości jakie daje grupa rówieśnicza oraz współpraca z innymi nauczycielami.

Zdecydowana większość nauczycieli i wychowawców placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty realistycznie traktuje możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów związanych ze środowiskiem rodzinnym. Natomiast pedagodzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych deklarują mierzenie się z sytuacjami będącymi zupełnie poza zasięgiem ich możliwości i kompetencji.

Bez względu na staż pracy, nauczyciele mają podobne preferencje w przypadku mierzenia się z sytuacjami trudnymi, będącymi udziałem nastolatków:

1. rozmowa z uczniem,
2. rozmowa z innymi nauczycielami i wychowawcą ucznia,
3. poszukiwanie wsparcia pedagoga szkolnego,
4. organizowanie wsparcia w ramach zespołu klasowego lub grupy wychowawczej,
5. poszukiwanie wsparcia psychologa,
6. rozmowa z rodzicami ucznia,
7. zgłoszenie problemu dyrektorowi szkoły lub placówki,
8. inicjowanie specjalistycznej pomocy w poradni.

Nie potwierdziło się, że: Doświadczenie zawodowe nauczycieli pozwala na rozważną ocenę doświadczanych przez nastolatków problemów i wskazywanie racjonalnych sposobów udzielania wsparcia.

Okazało się, że nauczyciele będący na etapie intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat pracy w zawodzie) oraz nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie (1-7 lat pracy) rozsądniej odnoszą się do własnych możliwości udzielenia pomocy uczniom w przeżywanych przez nich sytuacjach trudnych wpisanych w relacje rodzinne, niż nauczyciele, którzy osiągnęli stabilizację zawodową (14- lat pracy). Pedagogzy najdłużej pracujący w oświacie (ponad 20 lat) mają najsłabszą orientację oraz dylematy odnośnie faktycznych możliwości udzielania wsparcia uczniom borykającym się z utrudnionymi relacjami z rodzicami, niewydolnością wychowawczą rodziców i problemami ujawniającymi się w rodzinach rozbitych.

### **Hipoteza 3 potwierdziła się częściowo w następującym zakresie:**

Bez względu na rodzaj placówki, w której adolescenti realizują obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, doświadczają trudności obejmujących: problemy z koncentracją, słuchaniem poleceń, postępowaniem wg instrukcji, spostrzegawczością, zapamiętywaniem czytaniem ze zrozumieniem i poprawnym pisaniem oraz logicznym myśleniem, toteż odczuwają niechęć do nauki i doznają niepowodzeń szkolnych. W opinii respondentów pro-

blemy związane z procesem dydaktycznym są zdecydowanie częściej udziałem wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii niż uczniów szkół ogólnodostępnych.

Nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają dylematy związane z identyfikowaniem problemów wynikających z nieadekwatnej samooceny uczniów oraz trudności z podejmowaniem przez nich decyzji, a także równorzędnie traktują negatywizm szkolny i fobię szkolną, mimo że te problemy mają inną etiologię i w odmienny sposób są manifestowane przez dorastających.

Nauczyciele i wychowawcy dostrzegają szereg deficytów w podstawowych umiejętnościach społecznych dorastających, z którymi pracują. Największe problemy zdają się dotyczyć: radzenia sobie z presją grupy, samokontroli, reagowania na niepowodzenia, wyrażania uczuć, reagowania na zaczepki. Okazuje się, że w opinii pedagogów najmniej uczniów ma kłopot w sytuacji obrony swoich praw.

Dorastający umieszczeni w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty, w percepcji ich nauczycieli i wychowawców, zdecydowanie gorzej radzą sobie ze stosowaniem umiejętności prospołecznych niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół ogólnodostępnych

Prospołeczne umiejętności uczniów szkół ogólnodostępnych – podobnie jak ich rówieśników z MOS i MOW – są poważnym wyzwaniem dla pracy wychowawczej i profilaktycznej. Z tym, że nauczyciele i wychowawcy placówek socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty, nazywają problem i identyfikują go. Ich koledzy pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają bardzo dużo wątpliwości, które nie zawsze są zrozumiałe – unikanie kłopotów z innymi, trzymanie się z dala od bójek, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z zakłopotaniem czy pominięciem, to sytuacje możliwe do wychwycenia w toku realizacji podstawowych obowiązków nauczyciela i wychowawcy.

Nie potwierdziło się, że: nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym są bardziej wyczuleni na identyfikowanie – korelujących z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym – trudności z pełnieniem roli ucznia oraz deficytów w umiejętnościach prospołecznych nastolatków

Niestety ponownie okazało się, że nauczyciele znajdujący się na etapie intensywnego rozwoju zawodowego (8-13 lat) oraz pedagodzy, którzy osiągnęli stabilizację zawodową (14-20 lat) najczęściej dostrzegają doświadczane przez nastolatków sytuacje trudne, korelujące z realizacją roli ucznia, wśród pedagogów z najdłuższym stażem pracy w zawodzie (powyżej 20 lat) takie wskazania zdarzały się zdecydowanie rzadziej.



#### **Hipoteza 4 potwierdziła się w całości.**

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie doceniają roli wczesnej identyfikacji problemów uczniów, szczególnie trudności dydaktycznych i problemów rozwojowych, których zdiagnozowanie jest niezbędne do zindywidualizowania pracy z uczniem. Nie doceniają znaczenia współpracy z rodzicami, szczególnie w zakresie ich pedagogizacji. Postawy rodzicielskie oraz świadomości potrzeb dzieci i możliwości udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie dla wszystkich nauczycieli szkół ogólnodostępnych kojarzona jest z ochroną młodego pokolenia przed niedostosowaniem. Nie doceniają poza tym znaczenia kształtowania ważnej dla pracy profilaktycznej umiejętności – odraczania gratyfikacji, natomiast cenią uczniowską sprawność w zakresie rozpoznawania uzależnień, która nie powinna być dla nich aż tak absorbująca.

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych większą wagę, niż ich koledzy pracujący w MOS i MOW, przywiązują do wyposażenia placówki, mającego znikome znaczenie dla skutecznej pracy profilaktycznej oraz wsparcia zewnętrznego – pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej, które jest ważne w odniesieniu do stawiania i potwierdzania diagnoz, ale mniej znaczące w toku bieżącej pracy z uczniem.

Pedagodzy pracujący z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym i niedostosowanymi społecznie, mają wyższą świadomość odnośnie czynników, od których zależy skuteczna ochrona nastolatków przed zachowaniami ryzykownymi, natomiast nie wszyscy pedagodzy, którzy mają możliwość faktycznego zapobiegania poważnym problemom w funkcjonowaniu dorastających, dostrzegają ważne uwarunkowania skutecznej pracy profilaktyczno-wychowawczej.

Oddziaływania profilaktyczne – mieszczące się w obszarze zapobiegania zagrożeniom zdrowia fizycznego i psychicznego nastolatków, bez względu na miejsce pracy nauczycieli, są najczęściej pomijaną tematyką. Jednak nauczyciele szkół ogólnodostępnych w poczynaniach profilaktycznych są zorientowani głównie na uzależnienia i zachowania agresywno-przemocowe, natomiast ich koledzy pracujący z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym i niedostosowaną społecznie, dostrzegają także potrzebę pracy w innych, ważnych dla sprawnego funkcjonowania w przypisanych nastolatkom rolach społecznych, obszarach.

Nauczyciele pragną podnosić swoje kompetencje przede wszystkim w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów oraz diagnozowaniem ich potrzeb, a za najmniej pożądane obszary tematyczne uznali budowanie klimatu klasy i szkoły oraz promocję zdrowego stylu życia.

Weryfikacja hipotez szczegółowych obnażyła niedoskonałości systemu oświaty w zakresie wczesnego identyfikowania problemów młodego pokolenia, symptomów wskazujących na ryzyko powstawania niedostosowania społecznego wśród uczniów oraz niejednokrotnie nieadekwatnego do potrzeb nastolatków podejścia do oddziaływań profilaktycznych w szkołach ogólnodostępnych. Mimo konkretnych uregulowań prawnych, dających placówkom systemu oświaty szerokie możliwości przeciwdziałania niekorzystnym zachowaniom uczniów, adolescenti w warunkach szkoły ogólnodostępnej nie zawsze mają szansę na uzyskanie adekwatnego wsparcia.

1. Nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych nie doceniają znaczenia umożliwienia uczniowi odniesienia sukcesu szkolnego dla jego prawidłowego rozwoju, nie tylko w wymiarze poznawczym, ale także psychicznym i społecznym. Narastające trudności szkolne, wynikające często z nierozpoznanych w porę deficytów i dysharmonii rozwojowych mogą stanowić wrota dla całej lawiny problemów związanych z funkcjonowaniem społecznym nastolatków.
2. Wyrównywanie braków edukacyjnych w środowisku szkoły ogólnodostępnej, wdrażanie uczniów do wykorzystywania technik pracy umysłowej i budowania warsztatu pracy ucznia, rozbudzanie ciekawości poznawczej dorastających, powinno być wiodącą zasadą pracy wychowawczej i profilaktycznej. Kształtowanie tych umiejętności dopiero w warunkach młodzieżowego ośrodka socjoterapii, czy młodzieżowego ośrodka wychowawczego, to o wiele za późno.
3. Deficyty w sprawnym posługiwaniu się podstawowymi umiejętnościami prospołecznymi wśród młodzieży kontynuującej realizację obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki, w warunkach placówki socjoterapeutycznej czy resocjalizacyjnej, nie zaskakują. Natomiast zadziwiający jest – nakreślony w oparciu o wypowiedzi ponad połowy uczestniczących w badaniach nauczycieli szkół ogólnodostępnych – profil adolescenta, przejawiającego trudności w nauce, który dodatkowo nie radzi sobie z presją grupy i nie potrafi skutecznie zareagować na perswazję, ma problemy z samokontrolą i proszeniem o pomoc innych, przejawia także problemy w zakresie wyrażania uczuć i radzenia sobie z czyjąś złością. Trudności w nauce i deficyty w umiejętnościach społecznych, to duet odpowiedzialnych – bardzo często – za poważne problemy w funkcjonowaniu społecznym młodego pokolenia.
4. Nauczyciele są nastawieni na udzielanie pomocy uczniom, w trudnych dla nich sytuacjach. Deklarują wykorzystywanie szerokiego spektrum działań, uspokaja fakt, że są głównie nastawieni na rozmowy z zaintereso-

sowanymi oraz przedstawicielami najważniejszych środowisk wychowawczych. Ten sielankowy obraz burzy tendencja charakterystyczna dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych, którzy są skłonni podjąć się rozwiązywania problemów leżących poza ich kompetencjami – patologia środowiska rodzinnego czy problemy wynikające z sytuacji na rynku pracy. Z drugiej strony zdają się nie dostrzegać tych sytuacji problemowych, które są wręcz wpisane w zakres ich obowiązków, a dotyczą wadliwego pełnienia roli ucznia przez dorastających.

5. Nauczyciele wykazują się bardzo dużą wrażliwością i spostrzegawczością w zakresie identyfikowania zachowań problemowych nastolatków. Dostrzegane przez nich zachowania ryzykowne wskazują jednoznacznie na najważniejsze kierunki dla organizowania pracy profilaktycznej w środowisku placówki, w której pracują. Jednak szczegółowa analiza uzyskanych wyników badań pokazuje „odrealnienie” tej działalności w odniesieniu do środowiska szkoły ogólnodostępnej. Nauczyciele tych placówek deklarują podejście ukierunkowane na obszary uzależnień, a pomijają kwestie wpisujące się w profilaktykę pierwszorzędową. Może to w konsekwencji generować coraz większe problemy wśród dzieci i młodzieży, gdyż umiejętności i postawy wpisane w ważne czynniki chroniące są niedocenione, żeby nie powiedzieć zaniedbane.
6. Staż pracy pedagogicznej, jako czynnik różnicujący podejście nauczycieli do podjętych w badaniach kwestii dotyczących zachowań problemowych dorastających, obnażył smutną rzeczywistość. Uzyskanie stabilizacji zawodowej, to z założenia efekt rozległej wiedzy merytorycznej, bogatych doświadczeń pedagogicznych oraz utrwalonych, konstruktywnych sposobów postępowania w sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych. Niestety nie zawsze nauczyciele z najdłuższym stażem pracy pedagogicznej mogą uchodzić za mentorów dla młodszych kolegów. Powiązanie stabilizacji zawodowej z awansem zawodowym nauczycieli generuje kuriozalne sytuacje. Najefektywniej rolę nauczyciela realizują pedagogzy znajdujący się na ścieżkach awansu zawodowego. Po osiągnięciu celu, ich aktywność oraz otwartość na realizowane zadania przygasa. Może wynikać to ze zmęczenia oraz często zmieniających się trendów w realizacji zadań oświatowych. Awans zawodowy faktycznie pełni funkcję motywującą do rozwoju zawodowego, ale coś szwankuje, skoro po osiągnięciu celu zamiast mistrzów-mentorów, w szkołach i placówkach spotykamy zmęczonych, często wypalonych zawodowo nauczycieli.

Wyłonione wyżej wnioski są jednocześnie zwerbalizowanymi postulatami, których realizacja może przyczynić się do zwiększenia efektywności

oddziaływań wychowawczych. Są jednak przede wszystkim propozycją stanowiącą – dla setek młodych ludzi – szansę na bezpieczny rozwój osobistego potencjału i nabycie kompetencji niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w przypisanych rolach społecznych.

Przeprowadzone badania miały charakter porównawczy, zestawienie opinii deklarowanych postaw dwóch grup nauczycieli – pracujących w szkołach ogólnodostępnych oraz w placówkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych systemu oświaty – wykazało duże rozbieżności. Zdecydowanie lepiej wypadli pracownicy MOS i MOW, ale ich atutem jest przygotowanie do pracy w obszarze problemów związanych z prawidłowym przystosowaniem społecznym. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych zderzają się w codziennej pracy z licznymi sytuacjami wykraczającymi poza ramy powszechnie przyjętych norm w funkcjonowaniu społecznym. Podejmują wyzwania, ale po drodze gubią to, co powinno stanowić istotę ich zadań – wychowanie i realizację profilaktyki pierwszorzędowej.

Współczesna szkoła jest areną działań, które można określić jako „gaszenie pożarów”. Od tej instytucji oczekuje się natychmiastowych interwencji i „uzdrowiania” stanów krytycznych. A przecież środowisko szkolne powinno żyć życiem spokojnym, przewidywalnym i odnoszącym się do zasad, które jednoznacznie pozwalają ustalić obowiązujące przepisy prawa. „Nie należy jednak w żadnym wypadku zapominać, że szkoła jako taka, jest elementem większego systemu i zanurzona w nim realizuje wyznaczone jej mniej lub bardziej dosłownie i bezpośrednio zadania”<sup>1</sup>.

Zachowania ryzykowne nastolatków pociągają za sobą poważne konsekwencje – straty rozwojowe. Weźmy pod uwagę, że w problemowe zachowania wchodzi młodzi ludzie, z których każdy posiada talenty i umiejętności, a wielu cechuje się ponadprzeciętną wrażliwością. Często jednak nie otrzymali wsparcia, kiedy go potrzebowali, co zaprzepaściło ich szansę na odniesienie między innymi sukcesu szkolnego. Zabrakło także czynników chroniących, żeby zrównoważyć oddziaływanie licznych czynników ryzyka. Doświadczyli w ten sposób skrzywdzenia lub urazów, które popchnęły ich ku zachowaniom ryzykownym. A wtedy doświadczyli skutków tych zachowań i związanych z nimi problemów, ponosząc wiele strat i jednocześnie odbierając sobie możliwość doświadczania rozwoju i związanej z nim radości. Zachowania problemowe dorastających, generują poważne koszty – koszty osobiste i ekonomiczne. Jeżeli te pierwsze nie wydają się dość prze-

---

<sup>1</sup> A. Nalaskowski, *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi*, Kraków 2020, s. 65.

konujące, szczególnie dla osób niepowiązanych z działalnością pedagogiczną, to te drugie zdają się być ważnym argumentem.

W procesie nauczania i wychowania nastolatków przejawiających trudne zachowania, często zagrożonych niedostosowaniem społecznym, należy bezwzględnie wziąć pod uwagę także trudności w realizowaniu przez nich obowiązków szkolnych oraz w dostosowaniu się do wymogów szkoły. Zatem, mając świadomość wyjątkowego charakteru działalności pedagogicznej, osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą – szczególnie przejawiającymi problemy w zachowaniu i zagrożonymi niedostosowaniem społecznym – powinny oprócz potwierdzonych dyplomami kwalifikacji, posiadać predyspozycje decydujące o profesjonalizmie. Wśród podstawowych umiejętności zawodowych niezbędnych w udzielaniu pomocy i wsparcia dorastającym, przejawiającym deficyty w funkcjonowaniu społecznym i zagrożonym zachowaniami ryzykownymi, wymienić należy kompetencje: psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, pomocy grupowej, autoedukacyjne oraz moralne. Jest to niezmiernie ważne, gdyż nauczyciel jest osobą, w ręce, której został złożony obecny i przyszły los młodego pokolenia, także tych uczniów, którzy, przeżywają różnego rodzaju trudności i niepowodzenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Abramczyk J., *Zjawisko agresji w szkole – wychowawcze wyzwanie na progu XXI wieku*, w: *Agresja w szkole, spojrzenie wieloaspektowe*, A. Rejzner red., WSP TWP, Warszawa 2004, s. 175-185.
- Agryle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2016.
- Antoniak J., *Niedostosowanie społeczne nieletnich – przyczyny, skutki, profilaktyka*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, t.11(47), s. 77-94.
- Bałandynowicz A., *Reifikacja i postantropologia prawa o młodzieżowych ośrodkach socjoterapeutycznych*, "Resocjalizacja Polska" 2017, nr 13, s. 55-72.
- Bandach M., *Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych*, "Economics and Management" 2013, nr 4, s. 82-97.
- Baranowska A., *Zachowania autodestrukcyjne wśród młodzieży*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 4 s. 97-116.
- Bednarek J., Anrzejewska A., *Wybrane aspekty nowych zagrożeń mediów cyfrowych*, [w:] *Oddziaływania resocjalizacyjne społecznych zagrożeń*, S. Cudak, A. Mańka red., Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2020, s. 29-42.
- Belcer A., Wojnarowska A., *Fonoholizm – nowe uzależnienie młodzieży*, [w:] *Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki*, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka red., Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa – Łódź 2014, s. 39-48.
- Bębas S., *Patologie społeczne w sieci*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń 2013.
- Bętkowska-Korpała B., *Palenie tytoniu jako problem społeczny*, [w:] *Uzależnienia w praktyce klinicznej. Zagadnienia diagnostyczne*, B. Bętkowska-Korpała, red., Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2009.
- Bobulska M., *Zanik więzi społecznych wśród dzieci i młodzieży, a rodzina*, [w:] *Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych*, K. Pujer red., EXANTE, Wrocław 2016, s. 7-86.
- Borecka-Biernat D., *Osobowościowe dyskriminanty strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, [w:] *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, D. Borecka-Biernat red., Oficyna Wydawnicza "Impuls", Karków 2011, s. 79-98.
- Cekiera Cz., *Ryzyko uzależnień*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994.
- Cekiera Cz., *Toksykomania. Narkomania, lekomania, alkoholizm, nikotynizm*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Cekiera Cz., *Uzależnienia – alkoholizm, narkomania, palenie tytoniu. Profilaktyka, terapia i resocjalizacja*, [w:] *Resocjalizacja t 2*, B. Urban, J. M. Stanik, red., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 20-56.

- Chomiczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki t.2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski red., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 240-269.
- Ciupińska B., *Dopalacze w świadomości nastolatków*, [w:] Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego, A. Kamiński, M. Dobijański, red., Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Uniwersytet Wrocławski, Warszawa 2018, s. 89-102.
- Ciupińska B., *Praca terapeutyczna i rewalidacyjna w aspekcie zaleceń zawartych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] W dążeniu do skutecznej resocjalizacji, A. Kamiński red., Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji – Uniwersytet Wrocławski, Warszawa, 2013, s. 67-80.
- Ciupińska B., *Profilaktyka w środowisku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny”, 2015, nr 5, s. 35-46.
- Ciupińska B.: *Protecting the young generation from aggression – a challenge in modern education*, w: Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje, R. Kucha, H. Cudak, red., Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2017, s. 139-155.
- Ciupińska B., *Rola rodziny w społecznym funkcjonowaniu dorastających*, [w:] Współczesna rodzina w Polsce i na świecie, S. Cudak, E. Adasiewicz red., Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2014, s. 34-45.
- Ciupińska B., *Wyrównywać szanse czy resocjalizować? Analiza symptomów niedostosowania społecznego w kontekście sytuacji szkolnej ucznia*, w: Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży, S. Cudak red., Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2015, s. 204-214.
- Ciupińska B., *Zagrożenie cyberprzemocą w percepcji dorastających*, "Pedagogika Rodziny" 2018, nr 8, s. 112-121.
- Denek K., *Edukacja Jutra. Diagnoza. Drogowskazy. Aksjologia*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2015.
- Denek K., *Edukacja Jutra. Między ideałem a codziennością*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2016.
- Dobijański M., *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Wydawnictwa Cyfrowe Marlab IT, Siedlce 2017.
- Dobrychłop A., Jędrzejko M.Z., Kania S. i in., *Zachowania ryzykowne nastolatków*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa-Milanówek 2017.
- Fidelus A., *Kryzys tożsamości w okresie adolescencji – wzmacnianie zasobów wewnętrznych*, "Nowa Szkoła" 2013, nr 6, s. 28-39.
- Fidelus A., *Praca nad osobistą i społeczną tożsamością jednostki podstawą oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym*, w: Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna, cz. I, A. Kieszkowska red., Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2011, s. 293-303.
- Formański J., *Psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2004.
- Gaś Z., Poleszak W., *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Goldstein A. P., McGinnis E., *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, KARAN, Warszawa 2001.

- Goldstein A. P., McGinnis E., Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych, KARAN, Warszawa 2001.
- Gossop M., *Narkomania mity i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Griffiths M., *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Grzelak Sz. (red.), *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Gumińska N., Zajac M., *Socjoterapia polską metodą w pracy z młodzieżą z zaburzeniami w zachowaniu*, w: Resocjalizacja – Edukacja – Polityka społeczna. Współczesne konteksty teorii i praktyki resocjalizacyjnej, M. Kowalski, A. Knocińska, P. Frąckowiak red., WWSSE, Środa Wielkopolska 2014, s. 197-210.
- Herman T., *Socjoterapia w profilaktyce w pracy z młodzieżą*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33, s. 189-200.
- Hronowski B., *Psychologia różnic indywidualnych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1994.
- Jabłońska M., Kidawa M., Malczewski A. i in., *Nowe substancje psychoaktywne – nowe ryzyka i wyzwania*, Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2017.
- Jankowiak B., *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 37, s. 289-311.
- Jankowiak B., Soroko E., *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej w: Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, B. Jankowiak red., Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Jankowski A., *Kreowanie wychowawcze w toku lekcji*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1974.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Jarosz M., *Psychopatologia ogólna*, [w:] Podstawy psychiatrii. Podręcznik dla studentów, M. Jarosz, S. Cwynar red., Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1983.
- Jaworska A., *O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie*, "Opieka Wychowanie Terapia" 2008, nr 3-4, s. 34-39.
- Jędrzejko M. Z., *Co to są narkotyki i dopalacze?*, [w:] Narkotyki dopalacze nowe środki psychoaktywne. Co warto wiedzieć? Jak chronić dzieci i młodzież?, T. Białas, M. Z. Jędrzejko, Z. Stańczak red., Oficyna Wydawnicza "Aspra", Warszawa 2019, s. 71-78.
- Jędrzejko M., Gwoździwicz M., *Biologiczne uwarunkowania zachowań agresywnych – wybrane problemy*, [w:] Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka red., Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa – Łódź 2014, s. 215-233.
- Jędrzejko M. Z., Stańczak Z., *Narkotyki i dopalacze w Polsce*, [w:] Narkotyki dopalacze nowe środki psychoaktywne. Co warto wiedzieć? Jak chronić dzieci i młodzież?, T. Bia-



- łas, M. Z. Jędrzejko, Z. Stańczak, red., Oficyna Wydawnicza „Aspra”, Warszawa 2019, s. 79-96.
- Jędrzejko M., Taper A., *Uzależnienia behawioralne. Człowiek i technologie cyfrowe*, [w:] Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka, red., Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa – Łódź 2014, s. 13-38.
- Kamiński A., *Rozwój kompetencji cyfrowych oraz bezpieczne korzystanie z sieci podopiecznych placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*, w; *Oddziaływania resocjalizacyjne społecznych zagrożeń*, S. Cudak, A. Mańka red., Dom Wydawniczy "Elipsa", Warszawa 2020, s. 157-166.
- Kania J., *Dzieci i młodzież szkolna wobec agresji i przemocy słownej w internecie*, "Zarządzanie Mediami", 2020, t. 8 (1), s. 1-13.
- Kaniowska T., *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Karasowska A., *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Wydawnictwo Edukacyjne "Remedim", Warszawa 2016.
- Karasowska A., *Uczeń z zaburzeniami zachowania – współpraca w budowaniu strategii pracy w środowisku szkolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Karasowska A., *Zaburzenia zachowania uczniów jako dysfunkcyjna siła działająca w systemie społecznym szkół*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, M. Deptuła red., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 28-50.
- Karaś A., *Fonoholizm – choroba współczesnej młodzieży. Doniesienie z badań*, [w:] *Medyczne i behawioralne uwarunkowania stanu zdrowia*, W. Truszkowski, red., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2019, s. 44-51.
- Karpińska A., *Niepowodzenia szkolne w biografiach edukacyjnych studentów*, [w:] *Edukacja Jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz red., Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2015, s. 139-152.
- Kasprzak M., *Twórcze formy wspomaganie uczenia się dzieci z niepowodzeniami edukacyjnymi*, w: *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, J. Skibska, J. Wojciechowska red., Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa 2015, s. 203-2012.
- King B. M., Edward W. Minium E. W., *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kirwil L., *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, w: *Agresja w szkole, spojrzenie wieloaspektowe*, A. Rejzner red., WSP TWP, Warszawa 2004, s. 7-24.
- Klasyfikacja Zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa 1998.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa 2000.
- Kocór M., *Nauczyciel jako sprawca i ofiara kryzysu oświatowego w Polsce*, [w:] *Edukacja Jutra. W poszukiwaniu formuły skutecznej edukacji*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz red., Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2015, s. 55-70.
- Korczyński S., *Motywowanie uczniów do efektywnej nauki*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, S. Korczyński, red. Uniwersytet Opolski, Opole 2006, s. 65-82.

- Korczyński S., *Styl oddziaływań wychowawczych nauczycieli w percepcji uczniów szkół gimnazjalnych*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, S. Korczyński red., Uniwersytet Opolski, Opole 2006, s. 83-100.
- Kostowski W., *Uzależnienia: podstawowe pojęcia i teorie*, "Psychiatria" 2005, nr 2, s. 61-76.
- Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Kozłowska A., *O trudnościach w wychowaniu dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Kranc M., *Metodyka procesu resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2018.
- Kubińska K., *Fonoholizm gimnazjalistów?*, "Problemy opiekuńczo Wychowawcze" 2010, nr 10, s. 45-49.
- Kupiec H., *Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej*, "Resocjalizacja Polska" 2012, nr 3, s. 383-398.
- Kusztal J., *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, "Resocjalizacja Polska" 2011, nr 2, s. 185-196.
- Kusztal J., *Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym a profilaktyczne zadania szkoły*, "Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2016, nr 11, s. 97-110.
- Lelonek-Kuleta B., *Uzależnienia behawioralne na tle współczesnej wiedzy o uzależnieniach*, "Studia Społeczne" 2015, nr 12, s. 97-103.
- Lewicka I., E. Wulbach, *Przemoc i agresja w środowisku szkolnym*, [w:] *Patologie i uzależnienia. Wybrane problemy teorii i praktyki*, B. Skwarek, E. Wulbach, I. Lewicka, red., Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa – Łódź 2014, s. 127-134.
- Lewicka A., *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania*, "psychologia Wychowawcza" 1962, nr 2, s. 144-167.
- Lubecka B., Lubecki M., Pudło R., *"Dopalacze" — co wiemy o nowych substancjach psychoaktywnych?*, "Psychiatria" 2018, nr 2, 99-109.
- Maistob S. A., Galizio M., Connors G. J., *Narkotyki zażywanie i nadużywanie*, Fundacja KARAN, Warszawa 2000.
- Marciniak B., *Czy potrzebna jest legalizacja narkotyków? Wybrane aspekty społeczno-psychologiczne*, "Acta Universitatis Lodzianensis Folia Iuridica", 2016, t. 76, s. 203-111.
- Margasińska A., *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2010.
- Maxwell R., *Dzieci, alkohol, narkotyki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Mellibruda J., Sobolewska-Mellibruda Z., *Integracyjna psychoterapia uzależnień. Teoria i praktyka*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2013.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 203.
- Nalaskowski A., *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi*, Biały Kruk, Kraków 2020.
- Olweus D., *Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Jacek Santorski, Warszawa 1998.
- Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, CMPP-P MEN Warszawa, 2000.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997-2003*, CMPP-P, Warszawa 2005.

- Oszwa U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2007.
- Oskiewicz-Suchocka W., *Trudności wychowawcze w szkole przejawiane przez dziewczęta i chłopców z poczuciem osamotnienia*, w: *Oddziaływania resocjalizacyjne społecznych zagrożeń*, S. Cudak, A. Mańka red., Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2020, s. 111-122.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://systemkierowania.ore.edu.pl/placowka> [data dostępu: 01.02.2021].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji <https://www.ore.edu.pl/2017/10/system-kierowania-mlodziezo-we-osrodki-wychowawcze/> [data dostępu: 01.02.2021].
- Pawełek K., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Kwiecińska Z., Śliwierski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki t.2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Pietras T., Witusik A., *Zespół uzależnienia od nikotyny – ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2011.
- Pohorecka A., *Funkcjonowanie rodziny a zagrożenie uzależnieniem*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, B. Kamińska-Buśko red., CMPP-P MEN, Warszawa 1997, s. 105-136.
- Poplucz J., *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Poraj G., *Biologiczne, psychologiczne i społeczne podłoże a kontrola i profilaktyka zachowań agresywnych*, [w:] *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, D. Borecka-Biernat red., Oficyna Wydawnicza "Impuls", Karków 2011, s. 169-190.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Potaczała-Perz K., *Wychowawczy aspekt szkoły i nauczyciela w zapobieganiu problemom niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*, E. Kochanowska, J. Skibska, red., Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2013, s. 227-238.
- Póltorak M., *Wybrane uwarunkowania trudności i niepowodzeń w nauce w opiniach uczniów i nauczycieli*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 2, s. 97-110.
- Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Rajda-Marek D., *Działania młodzieżowych liderów profilaktyki jako nowa forma zapobiegania uzależnieniom w szkołach*, w: *Nowe konteksty w nauce XXI wieku*, A. Krzysztofek, A. Borcuch, red., Laboratorium Wiedzy Artur Borcuch, Kielce 2019.
- Roszkowska A., *Agresja i autoagresja oraz obraz siebie a relacje rodzinne wśród dorastającej młodzieży – analiza porównawcza*, „Zeszyty Naukowe Organizacja i Zarządzanie”, 2018, z. 123, s. 461-476.

- Rowicka M., *Skuteczne strategie rozwiązywania problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych*, w: Praca profilaktyczna z młodzieżą zagrożoną narkomanią, T. Kowalewicz red., Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2017, s. 27-32.
- Sarzała D., *Fonoholizm wśród nastolatków jako nowa forma uzależnienia behawioralnego – aspekty diagnostyczne i profilaktyczne*, „Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne”, 2018, nr 1, s. 51-63.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Sawicka K., *Socjoterapia – proces i metoda*, w: Socjoterapia, K. Sawicka red., CMPPP MEN, Warszawa 1999.
- Siemionow J., *Analiza podejmowanych działań i uzyskiwanych rezultatów w procesie resocjalizacji nieletnich*, "Resocjalizacja Polska", 2014, nr 8, s. 43-53.
- Siemionow J., *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, "Delfin", Warszawa 2016.
- Sikora D., Wrótniak J., *Nauczyciel wobec problemu mobbingu wśród uczniów. Komunikat z badań*, „Opieka Wychowanie Terapia” 2008, nr 3-4, s. 5-9.
- Skałbiana B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Spitzer M., *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- Spitzer M., *Dopamina i sernik. Badania mózgu á la carte*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Strykowska J., (2011), *Kompetencje socjoterapeutyczne w pracy pedagogicznej*, „Neodidagmata” 2011, nr 31/32, s. 57-70.
- Szafrąńska K., *Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, "Resocjalizacja Polska" 2016, nr 12, s. 59-75.
- Szejnberg A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo "Astrum", Wrocław 2006.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyk*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Śliwa S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2013.
- Świętochowska U., *Patologie cywilizacji współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Tanaś M., Galanciak S., *Dzieci w sieci zagrożeń – ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji*, [w:] Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska, red., Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 40-67.
- Tyszkowa, M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1972.
- Wawrzyniak S., *Rola współczesnej szkoły w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji szkodliwych*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 59, s. 151-172.

- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2002.
- Wieczorek M., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki – krok po kroku*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Wielgus M., *Powstawanie wybranych zaburzeń behawioralnych oraz ich wpływ na postrzeganie siebie i otaczającego świata*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura” 2018, nr 2(28), s. 64-67.
- Wilczek W., Kolarzyk E., Kwiatkowski J., *Dysmorfia mięśniowa (bigoreksja) – czy rzeczywistość stanowi realne zagrożenie dla młodych mężczyzn?*, „Hygeia Public Health”, 2013, nr 48, s. 537-544.
- Wojnarska A., *Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 1, s. 105-111.
- Woźniak-Krakowian A., Pieńkowska K., *Wagary jako forma niedostosowania społecznego młodzieży – próba rozwiązania problemu*, [w:] *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, D. Borecka-Biernat red., Oficyna Wydawnicza "Impuls", Karków 2011, s. 191-212.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Zadka Ł., Olajossy M., *Kompulsywne kupowanie w zarysie*, „Psychiatria Polska” 2016, nr 50, s. 153-164.
- Zalewski A., *A pill for every ill, czyli dlaczego staliśmy się pokoleniem lekomanów?*, „Rzeszowskie Studia Socjologiczne”, 2017 nr 9 100-113.
- Zdrojewicz Z. i in., *Elektroniczne papierosy: wpływ na drowie, nikotynowa terapia zastępcza, regulacje prawne*, „Pediatria i Medycyna Rodzinna” 2017, nr 13, s. 63-71.
- Zdziech B., *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a potencjał socjalizacyjno-terapeutyczny środowiska szkolnego*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, nr 3, s. 83-99.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2008.
- Żmudzka M., *Wybrane aspekty diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, w: *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, M. Deptuła red., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 93-108.

## **Akty prawne**

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 grudnia 2011 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym* (Dz. U. Nr 296, poz. 1755).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, (Dz. U., poz. 1574).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach* (Dz. U. poz. 1872 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego* (Dz.U. z 2017 r., poz. 3).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U z 2020 r., poz 1289, t.j.)

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r., poz. 1280, t.j.).*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309, t.j.).*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 2018 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. z 2018 r., poz. 214).*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467).*

*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378, z 2021 r. poz. 4).*

*Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 2050).*

*Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (t.j. Dz. U. z 2018 r. poz. 969).*

*Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 2277, z 2020 r. poz. 1492, z 2021 r. poz. 41).*

*Ustawa dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2019 r. poz. 2215).*

## WYKAZ TABEL

Tabela 1. Rozkład badanej populacja z uwzględnieniem rodzaju placówki .....	100
Tabela 2. Rozkład badanej populacja z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej .....	100
Tabela 3. Identyfikowanie przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych nastolatków w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	103
Tabela 4. Problemy świadczące o zagrożenia niedostosowaniem społecznym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	108
Tabela 5. Problemy związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	114
Tabela 6. Problemy związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej .....	116
Tabela 7. Problemy nastolatków związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	121
Tabela 8. Nauczyciele o problemach dydaktycznych uczniów przejawiających problemy w zachowaniu w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	125
Tabela 9. Nauczyciele o problemach dydaktycznych uczniów przejawiających problemy w zachowaniu w zależności od stażu pracy pedagogicznej .....	127
Tabela 10. Umiejętności, z którymi mają problemy uczniowie przejawiający trudności w nauce w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	133
Tabela 11. Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	139
Tabela 12. Możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywania ich problemów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	143
Tabela 13. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	150

Tabela 14.	
Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym w zależności od stażu pracy pedagogicznej .....	151
Tabela 15.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów odrzuconych przez grupę rówieśniczą .....	153
Tabela 16.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów powtarzających klasę .....	155
Tabela 17.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających niepowodzenia szkolne .....	156
Tabela 18.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających niechęć do wysiłku umysłowego .....	157
Tabela 19.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających brak aspiracji .....	159
Tabela 20.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających braki w rozwoju kulturalnym .....	160
Tabela 21.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom .....	161
Tabela 22.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających upór i przekorę wobec dorosłych .....	163
Tabela 23.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających braki w zakresie umiejętności nawiązywania przyjaźni .....	164
Tabela 24.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających niską kulturę osobistą .....	165
Tabela 25.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających brak umiejętności spędzania czasu wolnego .	167
Tabela 26.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających bezkrytyczne naśladownictwo .....	169
Tabela 27.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających egoizm i postawy roszczeniowe .....	170



Tabela 28.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów przejawiających lenistwo .....	172
Tabela 29.	
Nauczyciele o znaczeniu czynników chroniących przed niedostosowaniem społecznym uczniów uciekających się do kłamstw i manipulacji .....	173
Tabela 30.	
Profilaktyczne znaczenie kształtowania wybranych umiejętności uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	179
Tabela 31.	
Profilaktyczne znaczenie kształtowania wybranych umiejętności uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej .....	181
Tabela 32.	
Czynniki warunkujące skuteczność pracy profilaktyczno-wychowawczej w percepcji nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	184
Tabela 33.	
Czynniki warunkujące skuteczność pracy profilaktyczno-wychowawczej w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej .....	185
Tabela 34.	
Problematyka zajęć profilaktyczno-wychowawczych podejmowana przez nauczycieli w zależności od rodzaju placówki, w której pracują .....	190
Tabela 35.	
Hierarchia obszarów, w których nauczyciele chcieliby rozwijać kompetencje zawodowe .....	193

## WYKAZ WYKRESÓW

Wykres 1. Identyfikowane przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych uczniów ...	102
Wykres 2. Identyfikowane przez nauczycieli sytuacje mogące być sygnałem zagrożenia niedostosowaniem społecznym uczniów .....	107
Wykres 3. Identyfikowane przez nauczycieli problemy związane ze środowiskiem rodzinnym uczniów .....	113
Wykres 4. Identyfikowane przez nauczycieli problemy związane z pełnieniem roli ucznia .....	119
Wykres 5. Problemy dydaktyczne uczniów przejawiających nieakceptowane zachowania w percepcji nauczycieli .....	124
Wykres 6. Problemy uczniów w zakresie posługiwania się umiejętnościami prospołecznymi w percepcji nauczycieli .....	132
Wykres 7. Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów .....	138
Wykres 8. Nauczyciele o możliwościach udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich probleatów .....	141
Wykres 9. Nauczyciele o czynnikach chroniących uczniów przed niedostosowaniem społecznym .....	148
Wykres 10. Nauczyciele o profilaktycznym znaczeniu kształtowania wybranych umiejętności uczniów .....	178
Wykres 11. Nauczyciele o czynnikach warunkujących skuteczność pracy profilaktyczno -wychowawczej .....	183
Wykres 12. Nauczyciele o problematyce podejmowanej podczas zajęć profilaktyczno -wychowawczych .....	189
Wykres 13. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów .....	194
Wykres 14. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie diagnozy potrzeb uczniów .....	194

Wykres 15. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie zaburzeń psychicznych nastolatków .....	195
Wykres 16. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji psychoaktywnych .....	196
Wykres 17. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie profilaktyki uzależnień behawioralnych .....	197
Wykres 18. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie budowania klimatu klasy i szkoły .....	198
Wykres 19. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący preferencji doskonalenia zawodowego w zakresie promocji zdrowego stylu życia .....	199

# STRESZCZENIE

## *Nauczyciele o zachowaniach problemowych dorastających. Praktyka pedagogiczna i wyzwania.*

Zachowania problemowe nastolatków są zjawiskiem na stałe wpisanym zarówno w pracę profilaktyczną szkół ogólnodostępnych jak i placówek resortu edukacji realizujących zadania socjoterapeutyczne i resocjalizacyjne.

Celem publikacji jest próba przeanalizowania aktualnych obszarów zachowań problemowych wśród dorastających, które identyfikują ich nauczyciele i wychowawcy oraz ustalenie rozwiązań stosowanych w praktyce pedagogicznej.

Perspektywa teoretyczna podjętych badań odnosi się do tematyki trudnych, bardzo często nieakceptowanych społecznie zachowań nastolatków manifestowanych zarówno jako problemy z pełnieniem roli ucznia, jak i zachowania ryzykowne. Przedmiotem analiz teoretycznych uczyniono także kwestię rozwiązywania problemów uczniów w warunkach instytucji resortu edukacji – szkół ogólnodostępnych oraz młodzieżowych ośrodków socjoterapii i młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Zaprezentowane wyniki badań o charakterze porównawczym, przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych oraz w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, pokazują aktualną mapę zachowań ryzykownych dorastających oraz problemów w funkcjonowaniu społecznym uczniów. Odsłaniają również kategorie trudności związanych z procesem edukacyjnym i pełnieniem roli ucznia, które są znaczące dla powstawania problemów w funkcjonowaniu społecznym nastolatków. Dzięki ustaleniu poziomu wiedzy i nastawienia badanych pedagogów do realizacji zadań z zakresu profilaktyki w warunkach placówki, w której pracują, udało się wyznaczyć priorytetowe kierunki działań chroniących młode pokolenie przed zachowaniami ryzykownymi i patologią społeczną.

Adresatami książki są wszyscy zainteresowani profilaktyką zachowań ryzykownych nastolatków, szczególnie nauczyciele, wychowawcy i dyrektorzy szkół, pracownicy organów prowadzących placówki systemu oświaty oraz organów nadzoru pedagogicznego, a także studenci pedagogiki przygotowujący się do pracy z dziećmi i młodzieżą.

### **Słowa kluczowe**

niepowodzenia szkolne, profilaktyka, resocjalizacja, socjoterapia, zachowania ryzykowne

## ANEKS

### **Tabela I.**

Identyfikowanie przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych nastolatków w zależności od stażu pracy pedagogicznej

### **Tabela II.**

Problemy świadczące o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

### **Tabela III.**

Problemy nastolatków związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

### **Tabela IV.**

Umiejętności, z którymi mają problemy uczniowie przejawiający trudności w nauce w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

### **Tabela V.**

Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów w zależności od stażu pracy pedagogicznej

### **Tabela VI.**

Możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

### **Tabela VII.**

Problematyka zajęć profilaktyczno-wychowawczych podejmowana przez nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

Tabela I. Identyfikowanie przez nauczycieli wybranych zachowań problemowych nastolatków w zależności od stażu pracy pedagogicznej

Lp.	Zachowanie problemowe	Staż pracy pedagogicznej																								Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)						8-13 lat (N=51)						14-20 lat (N=54)						powyżej 20 lat (N=62)						
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Palenie papierosów/ e-papierosy	45	78,9	10	17,5	2	3,5	45	88,2	4	7,8	2	3,9	42	77,8	10	18,5	2	3,7	48	77,4	8	12,9	6	9,7	0,403
2.	Picie alkoholu	30	52,6	17	29,8	10	17,5	35	68,6	10	19,6	6	11,8	29	53,7	16	29,6	9	16,7	27	43,5	21	33,9	14	22,6	0,295
3.	Agresja	35	61,4	18	31,6	4	7,0	35	68,6	12	23,5	4	7,8	39	72,2	12	22,2	3	5,6	33	53,2	22	35,	7	11,3	0,461
4.	Hejt w internecie	27	47,4	16	28,1	14	24,6	26	51,0	9	17,6	16	31,4	30	55,6	9	16,7	15	27,8	25	40,3	17	27,4	20	32,3	0,544
5.	Wagary	35	61,4	14	24,6	8	14,0	38	74,5	8	15,7	5	9,8	38	70,4	12	22,2	4	7,4	40	64,5	18	29,0	4	6,5	0,522
6.	Uciezki z domu	24	42,1	28	49,1	5	8,8	22	43,1	22	43,1	7	13,7	21	38,9	25	46,3	8	14,8	11	17,7	38	61,3	13	21,0	0,050
7.	Seciologizm	36	63,2	12	21,1	9	15,8	39	76,5	5	9,8	11	20,4	38	70,4	11	20,4	5	9,3	38	61,3	14	22,6	10	16,1	0,506
8.	Ryzykowne zachowania seksualne	14	24,6	29	50,9	14	24,6	9	17,6	21	41,2	21	41,2	5	9,3	25	46,3	24	44,4	5	8,1	35	56,5	22	35,5	0,63
9.	Zażywanie narkotyków, dopalaczy	26	45,6	23	40,4	8	14,0	33	64,7	11	21,6	7	13,7	28	51,9	15	27,8	11	20,4	19	30,6	24	38,7	19	30,6	0,10
10.	Kradzieże	26	<b>45,6</b>	24	42,1	7	12,3	27	<b>52,9</b>	17	33,3	7	13,7	30	<b>55,6</b>	18	33,3	6	11,1	15	<b>24,2</b>	39	62,9	8	12,9	0,13

Źródło: Badania własne.

**Tabela II. Problemy świadczące o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym uczniów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Lp.	Kategoria problemów	Staż pracy pedagogicznej																								Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)						8-13 lat (N=51)						14-20 lat (N=54)						powyżej 20 lat (N=62)						
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Odrzucenie przez klasę szkolną	39	68,4	13	22,8	5	8,8	40	68,4	4	7,8	7	13,7	41	75,9	9	16,7	4	7,4	35	56,5	17	27,4	10	16,1	0,085
2.	Drugoroczność	32	56,1	16	28,1	9	15,8	32	62,7	7	13,7	12	23,5	25	46,3	15	27,8	14	25,9	24	38,7	27	43,5	11	17,7	0,027
3.	Niepowodzenia szkolne	39	68,4	9	15,8	9	15,8	33	64,7	9	17,6	9	17,6	37	68,5	12	22,2	5	9,3	35	56,5	17	27,4	10	16,1	0,585
4.	Niechęć do wysiłku umysłowego	30	52,6	12	21,1	15	26,3	33	64,7	8	15,7	10	19,6	33	61,1	9	16,7	12	22,2	30	48,4	14	22,6	18	29,0	0,694
5.	Brak aspiracji	41	71,9	10	17,5	6	10,5	37	72,5	7	13,7	7	13,7	32	59,3	9	16,7	13	24,1	32	51,6	11	17,7	19	30,6	0,100
6.	Braki w rozwoju kulturalnym	40	70,2	10	17,5	7	12,3	29	56,9	11	21,6	11	21,6	33	61,1	9	16,7	12	22,2	30	48,4	16	25,8	16	25,8	0,339
7.	Bezwolne podporządkowanie się rówieśnikom	48	84,2	3	5,3	6	10,5	46	90,2	2	3,9	3	5,9	46	90,2	1	1,9	7	13,0	46	74,2	6	9,7	10	16,1	0,302
8.	Upór i przekora wobec dorosłych	44	77,2	8	14,0	5	8,8	40	68,4	2	3,9	9	17,6	39	72,2	4	7,4	11	20,4	39	62,9	4	6,5	19	30,6	0,053
9.	Brak umiejętności nawiązywania przyjaźni	39	68,4	9	15,8	9	15,8	37	72,5	4	7,8	10	19,6	31	57,4	6	11,1	17	31,5	32	51,6	14	22,6	16	25,8	0,097
10.	Niska kultura osobista	39	68,4	10	17,5	8	14,0	33	64,7	7	13,7	11	21,6	32	59,3	10	18,5	12	22,2	31	50,0	12	19,4	19	30,6	0,406
11.	Nieumiejętność spędzania czasu wolnego	44	77,2	7	12,3	6	10,5	36	70,6	8	15,7	7	13,7	33	61,1	8	14,8	13	24,1	35	56,5	14	22,6	13	21,0	0,225
12.	Bezkrytyczne naśladownictwo	44	77,2	5	8,8	8	14,0	43	84,3	0	0,00	8	15,7	44	81,5	2	3,7	8	14,8	48	77,4	3	4,8	11	17,7	0,510
13.	Egoizm i postawy roszczeniowe	38	66,7	5	8,8	14	24,6	45	88,2	1	2,0	5	9,8	45	83,3	3	5,6	6	11,1	43	69,4	4	6,5	15	24,2	0,100
14.	Lenistwo	34	59,6	8	14,0	15	26,3	35	68,6	2	3,9	14	27,5	33	61,1	10	18,5	11	20,4	36	58,1	6	9,7	20	32,3	0,285
15.	Kłamstwa i manipulacje	49	86,0	2	3,5	6	10,5	50	98,0	1	2,0	0	0,00	47	87,0	1	1,9	6	11,1	53	85,5	3	4,8	6	9,7	0,309

Źródło: Badania własne.

Tabela III. Problemy nastolatków związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

Lp.	Kategoria problemów	Staż pracy pedagogicznej																								Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)						8-13 lat (N=51)						14-20 lat (N=54)						powyżej 20 lat (N=62)						
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Trudności z koncentracją	43	75,4	8	14,0	6	10,5	37	72,5	11	2,6	3	5,9	46	85,2	7	13,0	1	1,9	53	85,5	8	12,9	1	1,6	0,180
2.	Trudności z uwagą	46	80,7	7	12,3	4	7,0	43	84,3	5	9,8	3	5,9	50	92,6	3	5,6	1	1,9	54	87,1	5	8,1	3	4,8	0,727
3.	Trudności w uczeniu się	43	75,4	8	14,0	6	10,5	42	82,4	5	9,8	4	7,8	43	79,6	6	11,1	5	9,3	51	82,3	9	14,5	2	3,2	0,768
4.	Specyficzne trudności w nauce	31	54,4	22	38,6	4	7,0	25	49,0	14	27,5	12	23,5	37	68,5	13	24,1	4	7,4	37	59,7	16	25,8	9	14,5	0,067
5.	Nieadekwatna samoocena	34	59,6	9	15,8	14	24,6	40	78,4	5	9,8	6	11,8	41	75,9	3	5,6	10	18,5	33	53,2	9	14,5	20	32,3	0,046
6.	Problemy z decyzjami	34	59,6	12	21,1	11	19,3	38	74,5	8	15,7	5	9,8	37	68,5	6	11,1	11	20,4	28	45,2	13	21,0	21	33,9	0,023
7.	Trudności w komunikacji interp.	37	64,9	17	29,8	3	5,3	39	76,5	7	13,7	5	9,8	39	72,2	9	16,7	6	11,1	31	50,0	15	24,2	16	25,8	0,005
8.	Konfliktowość	38	66,7	15	26,3	4	7,0	41	80,4	4	7,8	6	11,8	41	75,9	7	13,0	6	11,1	34	54,8	16	25,8	12	19,4	0,024
9.	Brak empatii	32	56,1	14	24,6	11	19,3	32	62,7	10	19,6	9	17,6	31	57,4	12	22,2	11	20,4	25	40,3	20	32,3	17	27,4	0,354
10.	Stany depresyjno-lękowe	25	43,9	20	35,1	12	21,1	25	49,0	22	43,1	4	7,8	24	44,4	16	29,6	14	25,9	23	37,1	28	45,2	11	17,7	0,221
11.	Niemówność	20	35,1	29	50,9	8	14,0	18	35,3	26	51,0	7	13,7	15	27,8	22	40,7	17	3,5	19	30,6	25	40,3	18	29,0	0,189
12.	Negatywizm szkolny	34	59,6	15	26,3	8	14,0	41	80,4	8	15,7	2	3,9	39	72,2	9	16,7	6	11,1	29	46,8	20	32,3	13	21,0	0,010
13.	Fobia szkolna	20	35,1	26	45,6	11	19,3	21	41,2	21	41,2	9	17,6	20	37,0	16	29,6	18	33,3	15	24,2	30	48,4	17	27,4	0,173
14.	Brak umiejętności czekania na swoją kolej	37	64,9	15	26,3	5	8,8	30	58,8	12	23,5	9	17,6	36	66,7	11	20,4	7	13,0	28	45,2	19	30,6	15	24,2	0,171

Źródło: Badania własne.



**Tabela IV. Umiejętności, z którymi mają problemy uczniowie przejawiający trudności w nauce w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Lp.	Kategoria problemów	Staż pracy pedagogicznej																								Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)						8-13 lat (N=51)						14-20 lat (N=54)						powyżej 20 lat (N=62)						
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Prośnienie o pomoc	35	61,4	16	28,1	6	10,5	35	68,6	9	17,6	7	13,7	37	68,5	11	20,4	6	11,1	37	59,7	15	24,2	10	16,1	0,813
2.	Dawanie wskazówek	33	57,9	15	26,3	9	15,8	29	56,9	12	23,5	10	19,6	31	57,4	8	14,8	15	27,8	26	41,9	13	21,0	23	37,1	0,122
3.	Przekonywanie innych	29	50,9	14	24,6	14	24,6	23	4,1	17	33,3	11	21,6	32	59,3	9	16,7	13	24,1	27	43,5	18	29,0	17	27,4	0,513
4.	Znajomość swoich uczuć	34	59,6	8	14,0	15	26,3	37	72,5	4	7,8	10	19,6	35	64,8	4	7,4	1	27,8	31	50,0	10	16,1	21	33,9	0,283
5.	Wyrażanie swoich uczuć	40	70,2	8	14,0	9	15,8	39	76,5	3	5,9	9	17,6	39	72,2	2	3,7	13	24,1	39	62,9	11	17,7	12	19,4	0,179
6.	Radzenie sobie z czyjąś złością	39	68,4	6	10,5	12	21,1	39	76,5	5	9,8	7	13,7	42	77,8	4	7,4	8	14,8	36	58,1	11	17,7	15	24,2	0,288
7.	Radzenie sobie ze strachem	33	57,9	10	17,5	14	24,6	37	72,5	8	15,7	6	11,8	38	70,4	7	13,0	9	16,7	33	53,2	11	17,7	18	29,0	0,261
8.	Samokontrola	45	78,9	5	8,8	7	12,3	39	76,5	4	7,8	8	15,7	40	74,1	4	7,4	10	18,5	41	66,1	8	12,9	13	21,0	0,758
9.	Obrona swoich praw	26	45,6	20	35,1	11	19,3	24	47,1	20	39,2	7	13,7	27	50,0	18	33,3	9	16,7	24	38,7	22	35,5	16	25,8	0,737
10.	Reagowanie na zaczepki	42	73,7	10	17,5	5	8,8	40	78,4	4	7,8	7	13,7	39	72,2	5	9,3	10	18,5	36	58,1	12	19,4	14	22,6	0,129
11.	Unikanie kłopotów z innymi	33	57,9	11	19,3	13	22,8	37	72,5	7	13,7	7	13,7	34	63,0	9	16,7	11	20,4	33	53,2	10	16,1	19	30,6	0,415
12.	Trzymanie się z dala od bójek	31	54,4	11	19,3	15	26,3	30	58,8	11	21,6	10	19,6	30	55,6	9	16,7	15	27,8	33	53,2	15	24,2	14	22,6	0,925
13.	Radzenie sobie z zakłopotaniem	28	49,1	11	19,3	18	31,6	34	66,7	3	5,9	14	27,5	29	53,7	10	18,5	15	27,8	25	40,3	14	22,6	23	37,1	0,121
14.	Radzenie sobie z pominięciem	27	47,4	14	24,6	16	28,1	31	60,8	6	11,8	14	27,5	32	59,3	8	14,8	14	25,9	26	41,9	15	24,2	21	33,9	0,306
15.	Reagowanie na perswazję	27	47,4	8	14,0	22	38,6	29	56,9	4	7,8	18	35,3	30	55,6	5	9,3	19	35,2	30	48,4	14	22,6	18	29,0	0,307
16.	Reagowanie na niepowodzenia	37	64,9	10	17,5	10	17,5	41	80,4	5	9,8	5	9,8	44	81,5	5	9,3	5	9,3	43	69,4	12	19,4	7	11,3	0,346
17.	Radzenie sobie z oskarżeniem	37	64,9	11	19,3	9	15,8	32	62,7	10	19,6	9	17,6	39	72,2	5	9,3	10	18,5	32	51,6	9	14,5	21	33,9	0,115
18.	Przygotowanie się do trudnej rozmowy	36	63,2	7	12,3	14	24,6	39	76,5	3	5,9	9	17,6	38	70,4	4	7,4	12	22,2	32	51,6	8	12,9	22	35,5	0,173
19.	Radzenie sobie z presją grupy	43	75,4	9	15,8	5	8,8	44	6,3	2	3,9	5	9,8	42	77,8	5	9,3	7	13,0	41	66,1	8	12,9	13	21,0	0,145
20.	Podjęcie decyzji	37	<b>64,9</b>	7	12,3	13	22,8	41	<b>80,4</b>	4	7,8	6	11,8	35	<b>64,8</b>	5	9,3	14	25,9	32	<b>51,6</b>	14	22,6	16	25,8	0,049

Źródło: Badania własne.

Tabela V. Nauczyciele o sposobach rozwiązywania problemów uczniów w zależności od stażu pracy pedagogicznej

Lp.	Podejmowane działanie	Staż pracy pedagogicznej																Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)				8-13 lat (N=51)				14-20 lat (N=54)				powyżej 20 lat (N=62)				
		Często i bardzo często		Rzadko i nigdy		Często i bardzo często		Rzadko i nigdy		Często i bardzo często		Rzadko i nigdy		Często i bardzo często		Rzadko i nigdy		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Rozmawiam z nim/ z nimi	56	98,2	1	1,8	50	98,0	1	2,0	54	100	0	0,0	61	98,4	1	1,6	0,803
2.	Rozmawiam z rodzicami uczniów	37	64,9	20	35,1	31	60,8	20	39,2	32	59,3	22	40,7	47	75,8	15	24,2	0,225
3.	Rozmawiam z innymi nauczycielami/ wychowawcą	53	93,0	4	7,0	49	96,1	2	3,9	53	98,1	1	1,9	61	98,4	1	1,6	0,371
4.	Zgłaszam problem pedagogowi szkolnemu	51	89,5	6	10,5	43	84,3	8	15,7	47	87,0	7	13,0	57	91,9	5	8,1	0,626
5.	Zgłaszam problem psychologowi szkolnemu	40	70,2	17	29,8	36	70,6	15	29,4	42	77,8	12	22,2	49	79,0	13	21,0	0,583
6.	Zgłaszam problem dyrektorowi	26	45,6	31	54,4	18	35,3	33	64,7	25	46,3	29	53,7	33	53,2	29	46,8	0,302
7.	Organizuję wsparcie w ramach zespołu klasowego/grupy wychowawczej	43	75,4	14	24,6	41	80,4	10	19,6	46	85,2	8	14,8	44	71,0	18	29,0	0,290
8.	Inicjuję pomoc specjalistyczną w poradni	17	29,8	40	70,2	18	35,3	33	64,7	20	37,0	34	63,0	30	48,4	32	51,6	0,200

Źródło: Badania własne.

**Tabela VI. Możliwości udzielenia pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów w percepcji nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej**

Lp.	Rodzaj problemów	Staż pracy pedagogicznej																								Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)						8-13 lat (N=51)						14-20 lat (N=54)						powyżej 20 lat (N=62)						
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Przemoc domowa	27	47,4	20	35,1	10	17,5	19	37,3	21	41,2	11	21,6	20	37,0	25	46,3	9	16,7	29	46,8	16	25,8	17	27,4	0,319
2.	Eurosieroctwo	11	19,3	34	59,6	12	21,1	3	5,9	33	64,7	15	29,4	5	9,3	34	63,0	15	27,8	7	11,3	33	53,2	22	35,5	0,274
3.	Bezrobocie rodziców	4	7,0	3	5,1	21	36,8	3	5,9	35	68,6	13	25,5	3	5,6	37	68,5	14	25,9	6	9,7	39	62,9	17	27,4	0,754
4.	Niewydolność wychowawcza rodziców	40	70,2	6	10,5	11	19,3	36	70,6	5	9,8	10	19,6	35	64,8	9	16,7	10	18,5	36	58,1	8	12,9	18	29,0	0,653
5.	Zaburzone więzi uczuciowe dziecko-rodzic	38	66,7	6	10,5	13	22,8	37	72,5	5	9,8	9	17,6	33	61,1	7	13,0	14	25,9	25	40,3	12	19,4	25	40,3	0,026
6.	Niekonsekwencja wychowawcza rodziców	42	73,7	2	3,5	13	22,8	37	72,5	6	11,8	8	15,7	33	61,1	7	13,0	14	25,9	29	46,8	9	14,5	24	38,7	0,026
7.	Rozbita rodzina	11	19,3	37	64,9	9	15,8	2	3,9	40	78,4	9	17,6	5	9,3	31	57,4	18	33,3	8	12,9	34	54,8	20	32,3	0,024
8.	Alkoholizm rodziców	12	21,1	27	47,4	18	31,6	9	17,6	32	62,7	10	19,6	9	16,7	24	38,7	15	27,8	16	25,8	24	38,7	22	35,5	0,246
9.	Przestępczość rodziców	6	10,5	34	59,6	17	29,8	4	7,8	40	78,4	7	13,7	4	6,5	35	64,8	15	27,8	4	6,5	37	59,7	21	33,9	0,301

Źródło: Badania własne.

Tabela VII. Problematyka zajęć profilaktyczno-wychowawczych podejmowana przez nauczycieli w zależności od stażu pracy pedagogicznej

Lp.	Problematyka zajęć	Staż pracy pedagogicznej																								Poziom istotności
		1-7 lat (N=57)						8-13 lat (N=51)						14-20 lat (N=54)						powyżej 20 lat (N=62)						
		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Nie		Trudno powiedzieć		
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	
1.	Narkomania	41	71,9	13	22,8	3	5,3	46	90,2	4	7,8	1	2,0	49	90,7	5	9,3	0	0,0	54	87,1	8	12,9	0	0,0	0,041
2.	Alkoholizm	40	70,2	14	24,6	3	5,3	48	94,1	3	5,9	0	0,0	49	90,7	5	9,3	0	0,0	55	88,7	7	11,3	0	0,0	0,003
3.	Dopalacze	39	68,4	13	22,8	5	8,8	46	90,2	5	9,8	0	0,0	49	90,7	5	9,3	0	0,0	57	91,9	5	8,1	0	0,0	0,001
4.	Nikotynizm	41	71,9	11	19,3	5	8,8	48	94,1	1	2,0	2	3,9	49	90,7	5	9,3	0	0,0	55	88,7	5	8,1	2	3,2	0,014
5.	Agresja i przemoc	47	82,5	6	10,5	4	7,0	47	92,2	2	3,9	2	3,9	51	94,4	3	5,6	0	0,0	56	90,3	6	9,7	0	0,0	0,120
6.	Cyberprzemoc	43	75,4	8	14,0	6	10,5	45	88,2	2	3,9	4	7,8	49	90,7	2	3,7	3	5,6	55	88,7	7	11,3	0	0,0	0,052
7.	Sekty	15	26,3	34	59,6	8	14,0	18	35,3	27	52,9	6	11,8	16	29,6	29	53,7	9	16,7	25	40,3	35	56,5	2	3,2	0,259
8.	Depresja	35	61,4	17	29,8	5	8,8	28	54,9	19	37,3	4	7,8	28	51,9	22	40,7	4	7,4	34	54,8	22	35,5	6	9,7	0,948
9.	Zaburzenia odżywiania	26	45,6	28	49,1	3	5,3	21	41,2	25	49,0	5	9,8	20	37,0	25	46,3	9	16,7	33	53,2	24	38,7	5	8,1	0,341
10.	Radzenie sobie ze stresem	43	75,4	10	17,5	4	7,0	41	80,4	8	15,7	2	3,9	40	74,1	14	25,9	0	0,0	45	72,6	16	25,8	1	1,6	0,277
11.	Samooceńca	42	73,7	10	17,5	5	8,8	43	84,3	7	13,7	1	2,0	45	83,3	9	16,7	0	0,0	45	72,6	14	22,6	3	4,8	0,277
12.	Umiejętności interpersonalne	44	77,2	8	14,0	5	8,8	45	88,2	4	7,8	2	3,9	45	83,3	7	13,0	2	3,7	46	74,2	14	22,6	2	3,2	0,247
13.	Zainteresowania i hobby	45	78,9	7	12,3	5	8,8	41	80,4	7	13,7	3	5,9	45	83,3	7	13,0	2	3,7	48	77,4	14	22,6	0	0,0	0,219
14.	Poczucie własnej wartości	48	84,2	6	10,5	3	5,3	44	86,3	4	7,8	3	5,9	46	85,2	7	13,0	1	1,9	46	74,2	15	24,2	1	1,6	0,153
15.	Poczucie kontroli	41	71,9	12	21,1	4	7,0	40	78,4	7	13,7	4	7,8	41	75,9	9	16,7	4	7,4	38	61,3	17	27,4	7	11,3	0,513
16.	Techniki uczenia się	40	70,2	12	21,1	5	8,8	31	60,8	12	23,5	8	15,7	38	70,4	10	18,5	6	11,1	42	67,7	14	22,6	6	9,7	0,903
17.	Formy pomocy osobom uzależnionym	36	63,2	17	29,8	4	7,0	38	74,5	7	13,7	6	11,8	40	74,1	9	16,7	5	9,3	46	74,2	9	14,5	7	11,3	0,352

Źródło: Badania własne.

W recenzowanej publikacji podjęto problematykę trudnych, często nieakceptowanych zachowań uczniów, którzy wymagają wzmożonej uwagi pedagogicznej i wdrożenia rozwiązań zapobiegających powstawaniu zachowań o charakterze destrukcyjnym. Aktualnie, jest to bardzo ważny obszar działalności pedagogicznej i wyjątkowo trudne wyzwanie dla nauczycieli i wychowawców. Środowisko szkolne jest z jednej strony istotnym miejscem identyfikowania problemowych zachowań nastolatków, z drugiej zaś polem realizacji działań interwencyjnych i profilaktycznych. (...)

Zaprezentowane konkluzje, wynikające głównie z uzyskanych wyników badania przeprowadzonego przez Autorkę, są przejrzyste i wartościowe dla praktyki edukacyjnej. Przedstawione tezy nawiązują do współczesnych koncepcji pedagogicznych, głównie w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej. (...)

Całość pracy jest bardzo interesująca i wartościowa. Publikacja ta ma do spełnienia ważną rolę edukacyjną i aplikacyjną. Jej zawartość może zainteresować głównie nauczycieli szkół, a także wychowawców pracujących w placówkach opiekuńczych i resocjalizacyjnych. Może z powodzeniem służyć studentom pedagogiki różnych specjalności zawodowych. Zatem gorąco ją polecam wszystkim czytelnikom, którym zależy na zrozumieniu zachowań młodzieży, a w konsekwencji na podejmowaniu skutecznych działań wspierających młodych ludzi w rozwoju.

Z recenzji wydawniczej  
prof. UKSW dr hab. Anny Fidelus

