

Małgorzata Michel

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

Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation) 6, 101-120

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

*Małgorzata Michel**

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

Wprowadzenie

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

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

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

* Dr Małgorzata Michel, Uniwersytet Jagielloński.

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

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

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

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

Wzmacnianie czynników chroniących w kontekście koncepcji *resilience*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resilience wyjaśnia wielowątkowy proces, za pomocą którego człowiek nabywa umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, aby osiągnąć dobre przystosowanie czyli pozytywną adaptację, pomimo trudności i przeciwności losu¹⁶. Proces ten obejmuje redukcję lub neutralizację ryzyka poprzez między innymi udzielanie wsparcia, wzmacnianie i nagradzanie, stawianie wymagań i granic, rozwijanie konstruktywnych zainteresowań, zaangażowanie w naukę, rozwijanie poczucia własnej wartości, wzmacnianie umiejętności społecznych i angażowanie się w działalność społeczną¹⁷.

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

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

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

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

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

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

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

badania¹⁸ zrobiono listę faktorów, które odgrywają jak się wydaje kluczową rolę w procesie *resilience*, i są to:

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

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

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

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

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

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

„10 Ways to Build Resilience”:

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

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

²¹ Por. B. Urban, 2005, tamże.

²² (<http://www.apa.org>).

Rola programów liderów rówieśniczych w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły

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

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

²³ Za: B. Urban, 2005, tamże.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁰ Por. Z. Gaś, 1995, tamże, s. 48.

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

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

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

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

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

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

Podejścia rówieśnicze koncentrują się zazwyczaj na osiągnięciu trzech rodzajów celów i są to: stwarzanie okazji do angażowania się w działania prospołeczne poprzez włączanie młodzieży w podejmowanie decyzji dotyczących ich życia oraz życia lokalnej społeczności, a tym samym nauka przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie; uczenie radzenia sobie z negatywną presją rówieśniczą, nakłaniającą do uczestnictwa w działaniach autodestrukcyjnych i antyspołecznych; rozwijanie u młodzieży różnych umiejętności i poczucia kompetencji w zakresie funkcjonowania społecznego, interpersonalnego i intrapsychnicznego³³. Powyższe cele mogą być realizowane za pomocą różnorodnych programów i działań profilaktycznych. I tak J.D. Floyd wyróżnia pięć podstawowych strategii profilaktycznych: informacja publiczna, edukacja, trening i wsparcie, rozwijanie i zmienianie środowiska społecznego i instytucjonalnego, zmiany przepisów społecznych³⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zakończenie

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

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

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

Streszczenie

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

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

Abstract

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

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

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

Bibliografia

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

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

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