

Jolanta Skubisz

O profilaktyce na rzecz
bezpieczeństwa szkolnego

Teoria i praktyka

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Jolanta Skubisz

O profilaktyce na rzecz bezpieczeństwa szkolnego

teoria i praktyka

WARSZAWA 2019

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
- Wydawnictwo im. Prof. Leszka J. Krzyżanowskiego

www.wsm. warszawa.pl
wydawnictwo@mac.edu.pl

ISBN 978-83-7520-245-8

© *Copyright by*
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Warszawa 2019

Recenzent:
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch

Redaktor prowadzący:
dr Stanisław Konarski

Redaktor wydawniczy:
dr Aleksandra Chyc

Redaktor techniczny, skład i łamanie:
Janusz Janiszewski

Projekt okładki:
Jerzy Sendłak

Druk i oprawa:
„Graf” Przedsiębiorstwo Poligraficzno-Wydawnicze

Warsaw Management University

Jolanta Skubisz

On prevention for school safety

theory and practice

WARSAW 2019

Warsaw Management University
- Publishing House named prof. Leszek J. Krzyżanowski

www.wsm. warszawa.pl
wydawnictwo@mac.edu.pl

ISBN 978-83-7520-245-8

© *Copyright by*
Warsaw Management University
Warsaw 2019

Reviewer:
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch

Leading editor:
dr Stanisław Konarski

Publishing editor:
dr Aleksandra Chyc

Technical editor:
Janusz Janiszewski

Cover:
Jerzy Sendłak

Printing:
„Graf” Przedsiębiorstwo Poligraficzno-Wydawnicze

STRESZCZENIE

Wiedza i umiejętności z zakresu bezpieczeństwa życia w środowisku szkolnym, a także w perspektywie całościowej, nabierają współcześnie wyjątkowego znaczenia.

Jednak życie społeczne w swojej niehamowanej złożoności i zróżnicowaniu – wnosi kolejne problemy, których rozwiązywanie w praktyce szkolnej zależy wprost od profesjonalnej (fachowej) profilaktyki bezpieczeństwa szkolnego. Jest to kategoria bezpieczeństwa publicznego i profilaktyki pedagogicznej, która ma stanowić integralny i priorytetowy element procesu wychowawczego.

Standardem w obszarze tegoż procesu stały się teoretyczne i symulacyjne modele działań profilaktycznych.

Prezentowana praca zajmuje się problematyką jakości funkcjonowania stosowanych modeli działań profilaktycznych w obszarze bezpieczeństwa uczniów, na przykładzie wybranych losowo gimnazjów w Polsce.

Jest to naukowa propozycja zdefiniowania profilaktyki bezpieczeństwa szkolnego, jej istoty oraz formy realizacji przez pryzmat działań, jako jednej z form wspierania bezpieczeństwa uczniów.

W związku z powyższym omawiane są przykłady działań w formie autorskich i profesjonalnych programów oraz stosowanych koncepcji i strategii profilaktycznych.

ABSTRACT

Knowledge and skills within the field of safety in school environment, as well as in the perspective of the whole life take a new meaning nowadays.

However, social life in its irrepressible complexity and diversity makes another troubles, of which solving in school practice depends on professional (specialized) prevention of school safety. This is the category of public safety and pedagogic prevention, which is supposed to form an integral and priority part of educational process.

Theoretical and simulation models of actions has become the standard in the area of this process.

The presented thesis touches upon the problem of quality of functioning the used models of preventive actions within the area of the students' safety, by the example of the randomly chosen lower secondary schools in Poland. It is a scientific proposal to define the school safety prevention, its essence and the form of realization seen through the lens of actions, as one of the form of supporting students' safety.

Therefore, the examples of actions in form of own and professional programs, and used ideas and preventive strategies are discussed.

Spis treści/*Table of Contents*

◆ Streszczenie	5
<i>Abstract</i>	
◆ Spis treści	7
<i>Table of Contents</i>	
◆ Wprowadzenie	11
<i>Introduction</i>	

Rozdział I

Istota bezpieczeństwa szkolnego 15 *Chapter I: The essence of school security.*

1. Charakterystyka i definicja pojęcia bezpieczeństwa	17
<i>Characteristics and definition of the concept of safety.</i>	
2. System bezpieczeństwa szkolnego	25
<i>School security system.</i>	
2.1. Skuteczność i efektywność systemu	37
<i>The effectiveness and efficiency of the system.</i>	
3. Założenia koncepcji bezpieczeństwa szkolnego	49
<i>Assumptions of the school safety concept.</i>	
4. Prawny model bezpieczeństwa szkolnego	52
<i>Legal school safety model.</i>	
5. Podstawy prawne profilaktyki dla bezpieczeństwa w szkole	55
<i>Legal basis for prevention for school safety.</i>	
6. Bezpieczeństwo uczniów	56
<i>Safety of students.</i>	
7. Bezpieczeństwo kadry pedagogicznej	65
<i>Security of the teaching staff.</i>	
8. Ocena bezpieczeństwa szkoły	68
<i>School safety assessment.</i>	

Rozdział II

Rola profilaktyki w zapewnieniu i zwiększeniu bezpieczeństwa w szkole 73 *Chapter II: The role of prevention in ensuring and increasing safety at school.*

1. Pojęcie i rodzaje profilaktyki	73
<i>The concept and types of prophylaxis.</i>	
2. Podstawy teoretyczne profilaktyki szkolnej	87
<i>Theoretical foundations of school prevention.</i>	

2.1. Teorie w profilaktyce	87
<i>Theories in prevention.</i>	
2.2. Teoria zachowań problemowych/ryzykownych Richarda i Shirley Jessor	88
<i>Theory of problem / risk behavior Richarda and Shirley Jessor.</i>	
2.3. Teoria społecznego uczenia Alberta Bandury	89
<i>Theory of social learning Alberta Bandura.</i>	
2.4. Teoria uzasadnionego działania/teorii planowanego zachowania Icka Ajzena i Martina Fishbeina	89
<i>The theory of the justified action / theory of planned behavior of Icka Ajzen and Martina Fishbein.</i>	
2.5. Teoria faz vel substancji „torujących drogę” Denise Kandel i współ.....	91
<i>Theory of phases and veles of „paving the way” substances Denise Kandel et al.</i>	
2.6. Teoria poprawy reputacji Ann Carroll	93
<i>Theory of reputation improvement Ann Carroll.</i>	
2.7. Teoria rozbieżności informacyjnej Wiesława Łukaszewskiego	94
<i>Theory of information discrepancy Wiesław Łukaszewski.</i>	
2.8. Teoria kontroli społecznej Travisa Hirchiego	96
<i>The theory of social control Travis Hirchi.</i>	
2.9. Teoria kryzysu Richarda James’a i Burla Gilliland’a	97
<i>Crisis theory of Richard James and Burl Gilliland.</i>	
2.10. Teoria naznaczenia społecznego Edwina Lemerta	99
<i>Edwin Lemert’s Social Editing Theory.</i>	
2.11. Teoria podkultury Alberta Cohena i Lloyda Ohlina	101
<i>The theory of the subculture of Albert Cohen and Lloyd Ohlin.</i>	
2.12. Teoria przywiązania Johna Bowlby’ego	102
<i>Theory of attachment by John Bowlby.</i>	
2.13. Teoria psychologii indywidualnej Alfreda Adlera	104
<i>The theory of individual psychology of Alfred Adler.</i>	
2.14. Teoria własnej skuteczności Alberta Bandury	105
<i>The theory of self-efficacy of Albert Bandura.</i>	
2.15. Teoria ekosystemowa Richarda James’a i Burla Gilliland’a	106
<i>Ecosystem theory of Richard James and Burl Gilliland.</i>	
2.16. Teoria salutogenezy Arona Antonovsky’ego	106
<i>The Theory of Aron Antonovsky Salutogenesis.</i>	
3. Koncepcje i strategie profilaktyki w wychowaniu szkolnym	109
<i>Concepts and strategies of prevention in school education.</i>	
3.1. Koncepcja	109
<i>Concept.</i>	
3.2. Strategia	111
<i>Strategy.</i>	
4. Funkcje prawa oświatowego w zakresie kształtowania koncepcji i strategii profilaktycznych	120
<i>Functions of educational law in the area of shaping preventive concepts and strategies.</i>	

5. Normy prawne postępowania dla bezpieczeństwa szkoły	128
<i>Legal standards of conduct for school safety.</i>	
6. Profilaktyka jako element wychowania i bezpieczeństwa	130
<i>Prevention as an element of education and safety.</i>	

Rozdział III

Walory i ułomności współczesnego modelu działań profilaktycznych w szkole	135
--	------------

Chapter III: The qualities and disabilities of the contemporary preventive action model at school.

1. Działania profilaktyczne w środowisku szkolnym	135
<i>Preventive actions in the school environment.</i>	
1.1. Ryzyko w działaniach profilaktycznych na rzecz bezpieczeństwa w szkole	139
<i>Risk in preventive actions for school safety.</i>	
1.2. Wpływ społeczny na zachowania młodzieży	151
<i>Social impact on youth behavior.</i>	
1.3. Dialog w profilaktyce szkolnej	158
<i>Dialogue in school prevention.</i>	
1.4. Istota dialogu w profilaktyce	159
<i>The essence of dialogue in prevention.</i>	
2. Model działań profilaktycznych	167
<i>Model of preventive activities.</i>	
3. Programy profilaktyczne	177
<i>Preventive programs.</i>	
4. Praca profilaktyczna	190
<i>Preventive work.</i>	
◆ Podsumowanie	195
<i>Summary.</i>	
◆ Bibliografia	197
<i>Bibliography.</i>	
◇ Monografie, druki zwarte	197
<i>Studies.</i>	
◇ Artykuły	203
<i>Articles.</i>	
◇ Netografia	210
<i>Netografia.</i>	
◇ Akty prawne	211
<i>Legal acts.</i>	
◆ Spis schematów	214
<i>List of schemes.</i>	
◆ Spis tabel	214
<i>List of tables.</i>	
◆ Spis wykresów	215
<i>List of graphs.</i>	

WPROWADZENIE

Na przełomie XX i XXI wieku ważnym elementem wychowania stała się profilaktyka na rzecz bezpieczeństwa szkolnego.

Pojęcie nowej generacji profilaktyki opiera się na założeniach, iż współczesny model profilaktyki dla zachowań problemowych, ryzykownych, dewiacyjnych itp. powinien spełniać funkcję szczegółowych procedur działania w celu ochrony (strzeżenia) środowiska szkolnego przed szkodliwymi skutkami negatywnych zjawisk społecznych. W tym też kontekście stosowane są w ramach tegoż modelu działania profilaktyczne, które mają charakter wspierający i wzmacniający bezpieczeństwo szkolne¹.

Mamy tu do czynienia ze zbiorem takich procedur w tym zakresie, które powinny określać racjonalne działania wzmacniające lub podtrzymujące rozmaite prospołeczne postawy na rzecz ochrony bezpieczeństwa szkolnego. Era profesjonalnych działań profilaktycznych rozpoczęła się około 20 lat temu i nadal wiedza na temat skuteczności tychże działań, czy też efektywność ich oddziaływania na bezpieczeństwo szkolne jest nie tylko niewystarczająca, ale praktycznie znikoma. W badaniach naukowych i literaturze przedmiotu praktycznie to zagadnienie nie występuje, tylko czasami spotyka się wzmianki, niemające naukowego, jak i praktycznego odniesienia.

Generalnie przyjęto i stosuje się nadal profilaktykę w rozumieniu działalności poprzez tzw. profilaktykę problemową, jak chociaż np. dla uzależnień od tytoniu i działań ryzykownych. Jest to informacja o istnieniu pewnej liczby problemów o charakterze zdrowotnym, behawioralnym, środowiskowym, czasem moralnym oraz, że można im zapobiegać lub je zmniejszać. W konsekwencji podejmuje się wymuszone i określone działania profilaktyczne. W takiej sytuacji teoretycznej - naturalną i pożądaną rzeczą jest nazwanie problemu, któremu chce się zapobiegać. W przypadku jego identyfikacji

¹ Por. Materiały dotyczące bezpieczeństwa szkolnego, na przykład:

- 1) Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, *Wzmocnienie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych. Materiały adresowane do dyrektorów szkół i placówek, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących szkoły i placówki*, MEN, Warszawa 2012, file:///C:/Users/Jolanta/Downloads/bezpieczenstwo_red2.pdf [dostęp: 12.01.2017].
- 2) Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, *Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów. Oferta adresowana do dyrektorów szkół i placówek, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących szkoły i placówki*, ORE, Warszawa 2013, [https://womgorz.edu.pl/files/Informacja % 20 Pedagogiczna/ Zdrowie_ i_ bezpieczenstwo_uczniow.pdf](https://womgorz.edu.pl/files/Informacja%20Pedagogiczna/Zdrowie_i_bezpieczenstwo_uczniow.pdf) [dostęp: 7.07.2016].
- 3) *Rządowy Program Bezpieczeństwa i Przyjazna Szkoła 2014–2016*, MEN, Warszawa 2015, <https://men.gov.pl/pl/zwiekszenie-szans/bezpieczna-i-przyjazna-szkola/bezpieczna-i-przyjazna-szkola-informacje-o-programie> [dostęp: 20.05.2016].

można odróżnić jeden rodzaj profilaktyki od innych np.: profilaktykę agresji i przemocy, problemów seksualnych, nadużywania narkotyków, uzależnienia od komputera itp. Przy tej terminologii unika się stygmatyzacji i potępienia, akceptując postawy braku poczucia winy².

Warto wspomnieć, że przez wiele lat poszczególne zachowania ryzykowne, zwane też często zachowaniami problemowymi, traktowano odrębnie uważając, że każde z nich ma swój specyficzny zespół przyczyn. Konsekwencją takiego myślenia była i jest nadal wąska specjalizacja polegająca na koncentrowaniu się wyłącznie na jednym wybranym zachowaniu, przykładowo: na piciu alkoholu, paleniu papierosów bądź na agresji, zaczepianiu przechodniów. Podobne podejście można zaobserwować też obecnie, choć nie ma ono naukowego uzasadnienia, szczególnie w odniesieniu do dzieci i młodzieży wchodzących dopiero w wiek ryzyka³.

Można przyjąć także, iż problemy, które wiążą się z dysfunkcjami psychospołecznymi uczniów są cechą systemu bezpieczeństwa szkolnego (publicznego). W konsekwencji dysfunkcja uczniów dotyka całe otoczenie szkolne, zatem zachowania problemowe (ryzykowne) nie mogą być rozpatrywane jedynie jako problem jednostkowy. Jest to problem o charakterze systemowym bezpieczeństwa szkolnego. Dlatego profilaktyka powinna być ukierunkowana na podstawowy ekosystem życia szkolnego. Można więc przyjąć, że współcześnie stała się ona powszechnym sposobem radzenia sobie z rzeczywistością. Jest ona więc antycypującym dostosowywaniem się, intuicyjnym poddawaniem się uczniów dyscyplinie szkolnej, dominującą taktyką postępowania w życiu szkoły dla bezpieczeństwa i sposobem jej funkcjonowania.

Dlatego adekwatność i użyteczność profilaktyki musi tkwić w przekonaniu szkoły, jak i środowiska szkolnego (nauczycieli, wychowawców, pracowników administracji i innych w szkole oraz rodziców i oczywiście uczniów), iż może zachodzić ściślejsza niż kiedykolwiek zgodność celów i oczekiwań.

Powstaje więc konieczność dotarcia do pełnego wyjaśniania mechanizmów oddziaływań, aby uczeń w szkole był bezpieczny. To sprawia, iż należy ciągle poszukiwać różnego rodzaju rozwiązań w tym zakresie⁴.

Przedstawiona monografia jest próbą kompleksowej analizy współczesnych rozwiązań teoretyczno-praktycznych profilaktyki na rzecz bezpieczeństwa szkolnego. Przedstawione są także stosowne oceny i rekomendacje w przedmiocie realizowanych modeli działań związanych, jak się to potocznie określa, z bezpieczną szkołą.

2 Por. J. Mellibruda, *Profilaktyka problemowa*, „Remedium”, Nr 6, 1998, s. 2–4.

3 Por. J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, w: *Profilaktyka w środowisku lokalnych*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002, s. 26.

4 A. Czarnecka, *Redefinicja społecznej funkcji profilaktyki*, „Profilaktyka społeczna i resocjalizacja”, Nr 25, 2015, s. 111–134; M. Dziewiecki, *Profilaktyka integralna w szkole*, „Świat Problemów”, Nr 1, 1995, s. 28–33.

W przedmiotowej analizie odwołuję się także do własnych badań, przyjmując założenie, iż identyfikacja bezpieczeństwa szkolnego polega przede wszystkim na wyodrębnieniu jego cech, elementów i charakteru powiązań między nimi oraz na uwarunkowaniach demograficznych w miejscowościach, w których odbywają się przedmiotowe badania. Dlatego też poszukując respondentów, posłużyłam się siecią zaludnienia miejscowości w Polsce, i tak⁵:

- Warszawa z liczbą ludności 1 753 977 w województwie mazowieckim,
- Szczecin z liczbą ludności 404 878 w województwie zachodniopomorskim,
- Piotrków Trybunalski z liczbą ludności 74 905 w województwie łódzkim,
- wieś Janów Podlaski z liczbą ludności 2 720 w województwie lubelskim.

W Warszawie badaniem objęłam społeczność (uczniowie i nauczyciele) Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi. Respondentami byli nauczyciele w liczbie 30. osób i uczniowie w liczbie 87. osób. Przedmiotowe badanie miało charakter pilotażowy.

Również w Warszawie zbadałam 19. nauczycieli i 82. uczniów gimnazjum.

W Szczecinie badaniu poddało się 21. nauczycieli i 65. uczniów z gimnazjum.

W Piotrkowie Trybunalskim badaniem objęłam jedno gimnazjum, gdzie respondentami byli nauczyciele w liczbie 30. osób i uczniowie w liczbie 27. osób, oraz gimnazjum, gdzie przebadano 29. nauczycieli i 65. uczniów.

Natomiast w innej miejscowości (gmina w woj. lubelskim) respondentami byli nauczyciele w liczbie 16. osób i uczniowie w liczbie 92. osób.

W przedmiotowych badaniach, które przeprowadziłam od listopada 2015 roku do grudnia 2016 roku, łącznie wzięło udział 145. nauczycieli i 415. uczniów z klas drugich i trzecich z sześciu gimnazjów bardzo odległych od siebie.

Badania przeprowadziłam metodą sondażu diagnostycznego, techniką studium literatury i ankietową.

W pracy skorzystałam także z badań własnych, prowadzonych w latach 2013–2014 w szkole podstawowej w Warszawie, gdzie respondentami byli: kadra pedagogiczna (136 osób), administracyjna (5 osób) oraz inni pracownicy (8 osób), rodzice (149 osób) i uczniowie (229 osób). Przedmiotem badań była

5 Dane na temat ludności podano na podstawie Raportu Głównego Urzędu Statystycznego ze stanem na dzień 20.07.2015.

analiza szkolnego systemu bezpieczeństwa w ramach innowacji pedagogicznej pt.: *Bezpieczna szkoła - edukacja w zakresie przeciwdziałania przemocy w szkole (w klasach 1-3)*.

Badania te miały także charakter ankietowy.

Uwzględniony został stan prawny na dzień 1 września 2018 roku.

Rozdział I

Istota bezpieczeństwa szkolnego

Kwestia bezpieczeństwa szkolnego stanowi kluczowe i centralne zagadnienie niniejszego opracowania. W wyniku wielu reform, mających na celu poprawę (ulepszenie) systemu oświaty nastąpiło zobowiązanie szkół do przestrzegania wytycznych z zakresu bezpieczeństwa szkolnego oraz profilaktyki w tym zakresie. Placówki oświatowe wdrażają je w oparciu o uprzednio przeprowadzone diagnozy bezpieczeństwa uczniów, nauczycieli, a także rodziców. Ich wyniki służą sformułowaniu odpowiedzi na pytania odnośnie do rodzaju i skali zagrożeń środowiska szkolnego oraz sposobów ich rozwiązywania. Określanie poziomu bezpieczeństwa rozumianego jako wolność od zagrożeń młodzieży szkolnej, bardzo często przeprowadza się w oparciu o subiektywne odczucia ucznia. Główny czynnik pomiaru stanowi tu brak zagrożenia. W chwili obecnej i na przyszłość uwzględniane są również warunki sytuacji życiowej ucznia. Poczuciu zagrożenia najczęściej towarzyszy strach i lęk, w odniesieniu do pojedynczej osoby traktowane jako dewiacja jednostkowa, natomiast w odniesieniu do grup, jako niezaprzeczalny fakt społeczny, prowadzący w swych konsekwencjach do braku poczucia, że jest się bezpiecznym⁶.

Mamy więc do czynienia z uproszczoną i potoczną wersją treści przedmiotu bezpieczeństwa szkolnego oraz jego iluzoryczną koncepcją.

Rozdział ten zawiera wiele rozważań o charakterze teoretycznym i uogólnień. Chodzi o to, aby właściwie zrozumieć zagadnienie bezpieczeństwa szkolnego w zmieniającej się rzeczywistości. Współcześnie bowiem bezpieczeństwo jest pojęciem obejmującym aspekty funkcjonowania państwa i życia społecznego, jest ono ciągle rozszerzane wraz z zachodzącymi zmianami. Winno zapewnić niezakłócony wielowymiarowy rozwój społeczeństwa. Tak rozumiany rozwój uwzględnia zmiany gospodarcze, instytucjonalne, społeczne, administracyjne, a także przeobrażenia stosunków społecznych i typów zachowań, w tym ewolucję nawyków i przekonań. Znajomość tej problematyki wymaga podejścia interdyscyplinarnego, łączącego analizę ekonomiczną, społeczną, psychologiczną i polityczną, która pozwoli uwzględnić związki

6 L. Kacprzak, *Bezpieczeństwo osobiste uczniów i poczucie jego – integralnym obowiązkiem szkoły i nauczycieli*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – w rodzinie, szkole i pracy*, red. A. Zduniak, M. Kryłowicz, Elipsa, Warszawa–Poznań 2004, s. 182.

ekonomicznych czynników rozwoju z czynnikami społecznymi, politycznymi i kulturowymi.

Powyższe uwarunkowania muszą być uwzględnione w założeniach budowy systemu i struktury bezpieczeństwa państwa, a także w jego powiązaniach z otoczeniem, czyli umiejscowieniem w skali lokalnej, regionalnej i światowej. Jest to zadanie wymagające wspólnego wysiłku polityków, ekonomistów, wojskowych, ekologów oraz specjalistów z innych dyscyplin naukowych, którzy w sposób kompleksowy mogą stworzyć podstawy bezpiecznego rozwoju społeczeństwa.

Warto zaznaczyć, że wraz z rozwojem cywilizacyjnym w dobie globalizmu i społeczeństwa informatycznego ciągle pojawiają się różnorodne nowe wyzwania związane z powstawaniem nowych form zagrożeń bezpieczeństwa określonego typu, a przede wszystkim w bezpieczeństwie międzynarodowym, a także społecznym i publicznym. Rozważania w tej sferze włączają się w nurt dyskusji o tym, jak przedstawia się aktualny stan nauki i praktyki w zakresie ciągłego definiowania istoty bezpieczeństwa i jego zagrożeń. Uwzględnia się tu także zagadnienie o szczególnym znaczeniu społecznym, a mianowicie naukowe i praktyczne aspekty systemu bezpieczeństwa szkolnego, bowiem chodzi tu o przyszłe rozwiązania. Warto też zauważyć, że bezpieczeństwo jako obszar zainteresowania naukowego jest stosunkowo nową dyscypliną, którą wyłoniono po zlikwidowaniu nauk wojskowych w 2011 roku. Wówczas powołano do życia dwie dyscypliny: nauki o bezpieczeństwie i nauki o obronności, dla których jednoznacznie nie określono obszarów poznawczych⁷.

Nowe dyscypliny naukowe usytuowano w naukach humanistycznych, jednakże po głębszej refleksji umieszczono je w obszarze wiedzy w dziedzinie nauk społecznych⁸. Obszar nauk społecznych obejmuje trzy dziedziny nauk (społecznych, ekonomicznych oraz prawnych), w których określono szesnaście dyscyplin naukowych⁹. Pokróćce wyjaśnijmy, że istotą nauk społecznych jest poznanie, wytworzenie i gromadzenie wiedzy dotyczącej struktury i funkcji społeczeństwa, jego kultury oraz praw rządzących procesami społecznymi. Podstawą poznania w naukach społecznych jest logika i obserwacja, które odnoszą się do trzech głównych aspektów działalności: wytwarzania teorii, gromadzenia danych i ich analizy¹⁰, a zatem naukowe aspekty bezpieczeństwa wyrażają się w dyscyplinie nauk o bezpieczeństwie.

7 Por. Uchwała Centralnej Komisji do spraw stopni i tytułów z dnia 28 stycznia 2011 roku, zmieniająca uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Monitor Polski 2011, Nr 14, poz. 149.

8 Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. z 2011 r., Nr 179, poz. 1065).

9 Ibidem.

10 Por. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz et al., PWN, Warszawa 2013, s. 27.

Nauka o bezpieczeństwie jako dyscyplina naukowa cechuje się:

- trudnością w jednoznacznym określeniu obszaru poznania bezpieczeństwa, co wynika z tego, że bezpieczeństwo jest problemem złożonym, posiadającym współzależne obszary poznania z innymi dziedzinami wiedzy i dyscyplinami naukowymi,
- dużą zmiennością ze względu na podmiot bezpieczeństwa, będący jednocześnie mentorem i elementem postrzegania bezpieczeństwa, które nie jest wartością stałą,
- dużą niepewnością co do oceny wartości bezpieczeństwa, ponieważ posiada ono inne znaczenie dla każdego podmiotu¹¹.

1. CHARAKTERYSTYKA I DEFINICJA POJĘCIA BEZPIECZEŃSTWO

Bezpieczeństwo jest kategorią abstrakcyjną i funkcjonującą wyłącznie w teorii oraz w języku potocznym, w praktycznej zaś działalności odnosi się do poszczególnych podmiotów bezpieczeństwa¹². Najczęściej ta kategoria funkcjonuje z przymiotnikiem, określającym, kogo personalnie lub jakiego obszaru podmiotów lub przedmiotów dotyczy.

Pojęcie „bezpieczeństwo” jest definiowane w literaturze przedmiotu w różny sposób. Zasadniczo chodzi o sytuację, stan obiektywnie stwierdzonej wolności od zagrożeń. Przy czym zagrożenia te w rozpatrywanym znaczeniu rozumiane są jako wysokie prawdopodobieństwo spowodowania uszczerbku dla ważnych społecznie dóbr, jak życie, zdrowie, wolność, mienie, porządek prawny, itp.¹³

Bezpieczeństwo, jak to wskazano wyżej, jest pojęciem niejednoznacznym i zależnym od rodzaju nauki, na gruncie której jest rozpatrywane. Dlatego trudno jest o jedną, uniwersalną definicję bezpieczeństwa¹⁴. Współczesne pojęcie bezpieczeństwa jest definiowane przede wszystkim jako zjawisko, a zarazem najwyższa wartość ludzka, analizowane przez kilka dyscyplin i specjalności naukowych. Obecnie można spotkać w literaturze przedmiotu

11 Por. A. Czupryński, *Naukowe aspekty bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo. Teoria i praktyka*, red. A. Czupryński, B. Wiśniewski, B. Zboina, CNBOP-PIB, Józefów 2015, s. 46.

12 Podmioty bezpieczeństwa – ludzie i władze rządowe, samorządowe, gospodarcze, publiczne i prywatne instytucje bezpieczeństwa (policja, straż, pogotowie, inspekcje), instytucje edukacyjne, badawcze i kulturowe, gospodarcze, finansowe oraz grupy społeczne i jednostki ludzkie, które podejmują różne przedsięwzięcia warunkujące zaspokojenie ludzkich potrzeb bezpieczeństwa i osiągnięcie planowanych zamierzeń.

13 Por. L. Dyduch, *Bezpieczeństwo policjantów w realizacji zadań służbowych podczas zagrożeń atakiem bioterrorystycznym*, w: *Zarządzanie kryzysowe wyzwaniem dla edukacji*, red. A. Urban, Wyższa Szkoła Policji, Szczytno 2007, s. 126.

14 Por. E. Moszczuk, *Spoleczne poczucie bezpieczeństwa mieszkańców społeczności lokalnej (na przykładzie badań naukowych prowadzonych w Tarnobrzegu)*, w: *Samorząd a Policja – Kształtowanie bezpieczeństwa lokalnego*, red. A. Szymaniak, INPiD UAM, Poznań 2007, s. 166–167.

co najmniej kilkanaście definicji tego pojęcia. Każda z nich wskazuje, że bezpieczeństwo, podobnie jak pokój, nie jest stanem danym raz na zawsze. Definicje słownikowe najczęściej określają bezpieczeństwo, jako stan państwa lub grupy państw, zdolny do przeciwstawienia się zagrożeniom wywołanym przez człowieka lub naturę, tj. w sytuacji kryzysowej.

W omawianiu tak zasadniczych kwestii należy zwracać uwagę na występowanie dwóch zjawisk: po pierwsze – wyzwania, po drugie – zagrożenia. Wyzwania generują nowe sytuacje, w których występują niezbywalne potrzeby i odpowiednio do nich stosowane działania państwa lub grupy państw w celu osiągnięcia określonego stanu bezpieczeństwa¹⁵. Zagrożenia są motorem do dbania o stan bezpieczeństwa, który nie jest ciągły i trwały, lecz jest poddawany ciągłym zmianom.

Bezpieczeństwo – w języku angielskim *security* wywodzi się z łacińskiego *securitas* – „spokój umysłu; wolność od trosk; pewność, bezpieczeństwo”. Przymiotnik „bezpieczny” znany jest od XV wieku. Pochodzi od wyrażenia „bez pieczy” – „bez opieki, niewymagający opieki; taki, któremu nic nie grozi”. Początkowo oznaczał „beztroski, spokojny” – odmiennie od dzisiejszego praktycznego rozumienia, zakładającego „czujność, ostrożność”; stąd wykształciło się znaczenie „nieostrożny, lekkomyślny, niedbały; pewny siebie, odważny”. Następnie rozszerzyło się ono do „niczym niezagrożony; niezagrażający” na skutek ekspansji antonimu „niebezpieczny”. W wyniku tego procesu „bezpieczny” zaczął być rozumiany jako „nie niebezpieczny, wolny od niebezpieczeństwa”¹⁶. Natomiast łacińskie słowo *securitas*, będące źródłosłowem dla języka angielskiego (*security*), jak również stanowiące semantyczny pierwowzór dla innych języków, wskazuje na negatywny charakter znaczeniowy terminu, odnosząc się do takich desygnatów, jak: „bez trosk”, „bez zmartwień”, „bez kłopotów”, a więc wskazuje na nieobecność niebezpieczeństwa, zagrożenia lub niepewności¹⁷.

Warto zauważyć, że bezpieczeństwo w życiu człowieka to podstawowy i konieczny warunek wszelkiego zdrowego i dobrze pojętego rozwoju, a także samorealizacji jednostki w zbiorowości społecznej. Określamy mianem bezpieczeństwa stan, który powinien spełniać następujące warunki:

- zachodzi stan równowagi pomiędzy stabilnością i niestabilnością w sprawach istotnych życiowo,
- występuje korzystna proporcja między tym, co przewidywalne a tym, czego przewidzieć nie możemy,

15 Por. W. Pokruszyński, *Filozoficzne aspekty bezpieczeństwa*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2011, s. 10.

16 Por.: A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2000, s. 44; W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, WL, Kraków 2005, s. 26; W. Kostecki, *Strach i potęga. Bezpieczeństwo międzynarodowe w XXI wieku*, Poltext, Warszawa 2012, s. 18–19.

17 Por. R. Zięba, *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego*, Scholar, Warszawa 2001, s. 27–29.

- nie zachodzą zmiany w osiągniętej stabilizacji życiowej oraz działalności zawodowej, niekorzystne dla istotnych interesów i planowanych zamierzeń (krótko i długoterminowych) jednostki,
- nie występuje kontrola i ingerencja zewnętrzna w sferze uznawanych wartości i działań prywatnych¹⁸.

Bezpieczeństwo można postrzegać dwojako:

- w znaczeniu wąskim - jako przeciwieństwo zagrożenia, brak zagrożeń, skoncentrowane na analizowaniu oddziaływań podmiotu w celu ochrony przed zagrożeniami dla jego istotnych wartości wewnętrznych,
- w ujęciu szerszym - jako kształtowanie warunków umożliwiających osiągnięcie wysokiego stopnia prawdopodobieństwa przetrwania, posiadania i swobód rozwojowych podmiotu. W tym ujęciu dużą rolę odgrywa kreatywna aktywność podmiotu, jako zdolność do otwierania się i kooperacji z otoczeniem¹⁹.

Gdy szerzej przyjrzymy się temu pojęciu, które ma bardzo interdyscyplinarny charakter, dostrzeżemy, że jest ono różnie definiowane w wielu naukach (m.in. politologii, historii, psychologii). Generalnie zatem na podstawie występujących w literaturze znaczeń tego terminu można określić go jako:

- stan zagrożenia,
- stan czy też przebieg, zapewniający trwanie podmiotu oraz możliwości jego rozwinięcia,
- stan, który zapewnia odczucie pewności,
- stan otoczenia naturalnego i cywilizacyjnego.

Badając te i inne współczesne znaczenia terminu „bezpieczeństwo”, można przyjąć, że:

- w dziedzinie nauki publicznej bezpieczeństwo zawiera w sobie nagromadzenie takich potrzeb jak bytowanie, przeżycie, integralność, identyczność, samodzielność, samokontrolę, dysponowanie i pełne przekonanie (znaczące perspektywy postępu),
- bezpieczeństwo jest subiektywne, odnosi się do jednej osoby, zespołów społecznych, jest podstawową potrzebą narodów i systemów międzynarodowych.

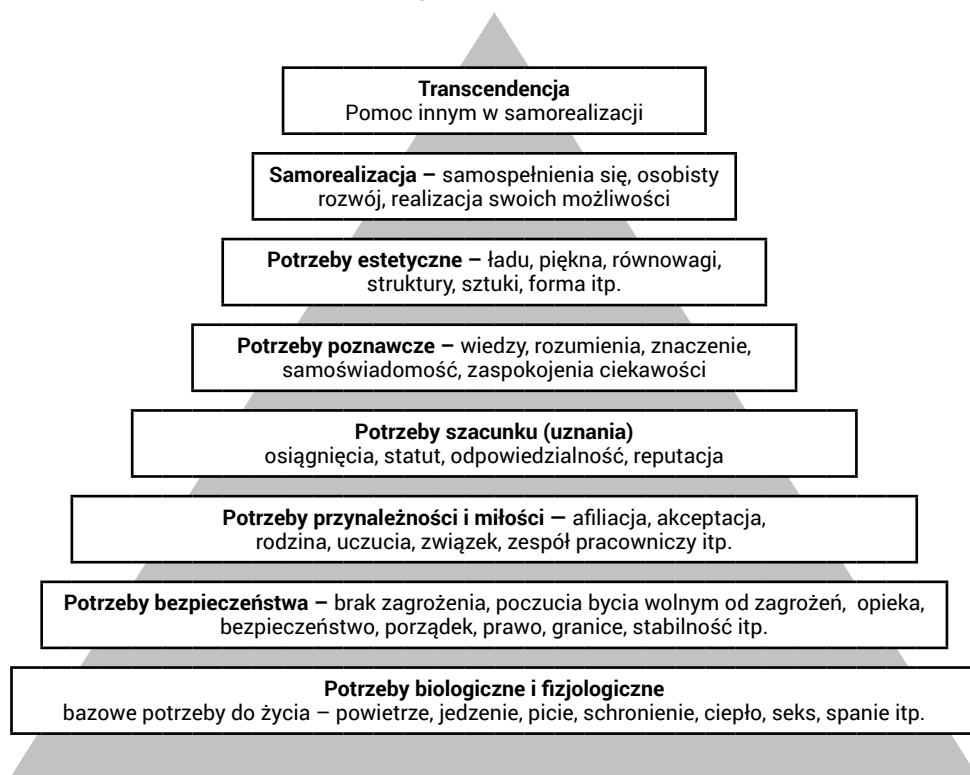
18 M. Rybakowski, *Kultura bezpieczeństwa na tle stanu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w ruchu drogowym*, w: *Edukacyjne zagrożenia początku XXI wieku*, red. K. Pająk, A. Zduniak, Elipsa, Warszawa-Poznań 2003, s. 100.

19 Por. M. Cieślarczyk, *Spółczesność i społeczności na przełomie wieków – od bezpieczeństwa kultury do kultury bezpieczeństwa?*, w: *Bezpieczeństwo w perspektywie socjologicznej*, red. A. Kołodziejczyk, WBBS, Warszawa 2001, s. 31–31.

Brak zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa wyrządza szkody jednostce czy grupie ludzkiej, gdyż destabilizuje jej tożsamość i funkcjonowanie. Przejawiają one wówczas tendencje do zmiany istniejącego stanu rzeczy, do oporu wobec niekorzystnych zmian i do stosowania środków ochronnych mogących przywrócić im poczucie bezpieczeństwa. Tendencje tego rodzaju dowodzą, że bezpieczeństwo jest nie tyle określonym stanem rzeczy, ile ciągłym procesem społecznym, w ramach którego działające podmioty starają się doskonalić mechanizmy, zapewniając im poczucie bezpieczeństwa²⁰.

Nie ulega wątpliwości, że od zarania dziejów poczucie bezpieczeństwa jest jedną z najważniejszych potrzeb każdego człowieka. Amerykański psycholog Abraham H. Maslow, twórca hierarchicznego układu potrzeb umieścił bezpieczeństwo tuż po potrzebach fizjologicznych. Znana piramida potrzeb Maslowa szereguje je od najbardziej elementarnych, czyli potrzeb fizjologicznych, po najwyższe – potrzebę samorealizacji oraz transcendencję (schemat nr 1).

Schemat 1. Hierarchia potrzeb według teorii A.H. Maslowa



Źródło: opracowanie własne na podstawie A.S. Reber & E.S. Reber, *Słownik psychologii*, polskie wyd. red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Scholar, Warszawa 2005, s. 560.

²⁰ J. Kukułka, *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, „Wieś i Państwo”, Nr 1/195, 1995, s. 198–199, za: R. Zięba, *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego*, Scholar, Warszawa 2001, s. 6.

Należy jednak zwrócić uwagę, że realizacja potrzeb wyższych jest związana z zaspokojeniem potrzeb niższego rzędu, czyli po realizacji potrzeb fizjologicznych, takich jak pożywienie, mieszkanie, czy prokreacja, kolejną potrzebą jest bezpieczeństwo (np. przed chorobą, czy utratą pracy). Potrzeba bezpieczeństwa sprowadza się zatem do minimalizacji ryzyka zjawisk, które określa się, jako niebezpieczne. Dopiero po zaspokojeniu potrzeb związanych z bezpieczeństwem, człowiek realizuje potrzeby przynależności, uznania i na samym końcu – samorealizacji.

Poczucie bezpieczeństwa zgodnie z teorią piramidy potrzeb Abrahama Maslowa, jest pojęciem węższym aniżeli bezpieczeństwo. Poczucie bezpieczeństwa to subiektywne odczucie człowieka dotyczące realizacji jego potrzeby bezpieczeństwa. Poczucie bezpieczeństwa wewnętrznego rzutuje na funkcjonowanie człowieka we wszystkich sferach jego życia²¹.

Według tej konwencji pojęciowej bezpieczeństwo to stan, który daje poczucie istnienia, gwarantuje ciągłość oraz daje motywację i szansę na rozwój. Jest to jedna z podstawowych potrzeb człowieka. Odznacza się brakiem ryzyka utraty czegoś dla podmiotu szczególnie cennego – życia, zdrowia, pracy, szacunku, uczuć, dóbr materialnych i dóbr niematerialnych. Bezpieczeństwo jest naczelną potrzebą człowieka i grup społecznych, jest także podstawową potrzebą państw i systemów międzynarodowych. Brak bezpieczeństwa generuje silny niepokój i poczucie zagrożenia²².

Oprócz definiowania i postrzegania bezpieczeństwa, jako określonego stanu jest ono również rozumiane jako proces, w którym stan bezpieczeństwa i jego organizacja podlegają dynamicznym zmianom, zależnym od naturalnych uwarunkowań bezpieczeństwa. Innymi słowy, bezpieczeństwo, jako proces oznacza ciągłą działalność jednostek, społeczności lokalnych, państw oraz organizacji międzynarodowych w tworzeniu pożądanego stanu bezpieczeństwa. Świadczy to, że nie ma czegoś takiego jak trwałe czy raz ustanowione lub zorganizowane bezpieczeństwo.

Można się spotkać ponadto z definiowaniem bezpieczeństwa, jako stanu i procesu zarazem. W tym ujęciu chodzi o zaznaczenie systematycznego działania na rzecz tworzenia i utrzymywania bezpieczeństwa. Innymi słowy, bezpieczeństwo jest najwyższą wartością i potrzebą jednostek, grup społecznych i państw²³.

Tak ujmowane bezpieczeństwo charakteryzują, według Józefa Kukułki, cztery następujące elementy, które można określić jako podstawowe wartości bezpieczeństwa:

- 21 Por. I. Korcz, *Inteligencja emocjonalna – gwarantem bezpieczeństwa i determinantą rozwoju uczniów*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 107–109.
- 22 Por. A. Włodarek, *Problemy międzypokoleniowe a poczucie bezpieczeństwa*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, op. cit., red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, s. 97–98.
- 23 Por. E. Nowak, M. Nowak, *Zarys teorii bezpieczeństwa narodowego. Zarządzanie bezpieczeństwem*, Difin, Warszawa 2011, s. 15–16.

- przetrwanie,
- suwerenność,
- integralność terytorialna,
- jakość życia.

Natomiast Eugeniusz Nowak i Maciej Nowak uważają, iż bezpieczeństwo posiada dwa zasadnicze składniki (wartości):

1. gwarancję nienaruszalnego przetrwania danego podmiotu,
2. swobodę rozwoju danego podmiotu bezpieczeństwa.

Według zaś Jerzego Stańczyka:

„istotą, opartego na gwarancjach nienaruszalnego przetrwania i swobodach rozwojowych bezpieczeństwa, jest pewność. Pewność jest bowiem warunkiem obu tych składników, a może być ona obiektywna lub subiektywna. Bezpieczeństwo w syntetycznym ujęciu można, więc określić, jako obiektywną pewność gwarancji nienaruszalnego przetrwania i swobód rozwojowych”²⁴.

W poszukiwaniu pewnego stałego wzorca do określania i identyfikowania bezpieczeństwa pomocna jest koncepcja, którą opisał szwajcarski politolog Daniel Frei. Opiera się ona na czterech elementach:

1. stanie braku bezpieczeństwa, występującym w sytuacji prawidłowo postrzeganego rzeczywistego zagrożenia,
2. stanie obsesji, w którym niewielkie zagrożenie postrzegane jest jako duże,
3. stanie fałszywego bezpieczeństwa, opierającym się na niedoszacowaniu (lekceważeniu) poważnego zagrożenia,
4. stanie bezpieczeństwa, w którym zagrożenie jest niewielkie, a jego postrzeżenie adekwatne²⁵.

Najważniejszym warunkiem istnienia kraju jest zatem bezpieczeństwo, ma ono znaczenie pierwszorzędne i zagwarantowanie go stanowi rozstrzygający element państwowotwórczy.

Bezpieczeństwo w ujęciu ogólnym to pewność istnienia i przetwarzania, posiadania oraz funkcjonowania i rozwoju danego podmiotu bezpieczeństwa.

W czasach od starożytności do XX wieku bezpieczeństwo było traktowane, jako stan pewności, spokoju, zabezpieczenia, braku zagrożenia oraz ochrony przed nim. Natomiast obecnie uważa się je za wolność od zagrożeń, stwarzających ryzyko dla przetrwania państwa i utożsamia z zapewnieniem

24 J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, ISP PAN, Warszawa 1996, s. 19.

25 Por. D. Frei, *Sicherheit. Grundfragen der Weltpolitik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1977, s. 17–21.

integralności terytorialnej, suwerenności, swobody wyboru drogi politycznej oraz warunków umożliwiających osiągnięcie dobrobytu i rozwoju. Stan bezpieczeństwa to rezultat odpowiednio zorganizowanej obrony i ochrony przed wszelkimi zagrożeniami militarnymi i pozamilitarnymi (zewnętrznymi i wewnętrznymi) przy użyciu sił i środków pochodzących z różnych dziedzin działalności państwa²⁶.

Bezpieczeństwo rozumiane jest więc wielopłaszczyznowo, wielowątkowo i interdyscyplinarnie. W ujęciu podmiotowym można wyróżnić trzy zasadnicze odniesienia tego terminu do²⁷:

- bezpieczeństwa człowieka (jednostki), wyposażonego w charakterystyczny dla niego system wartości i norm społecznych, które dotyczą także jego imperatywów związanych z bezpieczeństwem indywidualnym,
- bezpieczeństwa grupy ludzi, która chce czuć się bezpieczna w różnych sytuacjach społecznych (interpersonalnych),
- bezpieczeństwa sformalizowanych pod względem prawnym struktur państwowych i międzynarodowych, takich jak: szkoła, gmina, powiat, województwo, państwo czy grupa państw, które ze względu na swój zasięg terytorialny stanowią odpowiednio o bezpieczeństwie: lokalnym, narodowym i międzynarodowym.

Analiza definicji bezpieczeństwa w literaturze przedmiotu potwierdza fakt, iż postrzeganie go związane jest ze zbyt szerokim rozumieniem tego terminu przez pryzmat bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego. Brak precyzji w ujmowaniu pojęcia bezpieczeństwa owocuje w konsekwencji tzw. błędami psychologicznymi i sprowadza definicję do zagrożeń bezpieczeństwa - nie zawsze racjonalnie i trafnie²⁸.

Andrzej Michał Ziółkowski stwierdza także, że brak precyzji w definiowaniu bezpieczeństwa to wynik upolityczniania ekspertyz i opinii w tym zakresie oraz zbytniego unaukowienia badań bezpieczeństwa w ramach wymyślanych teorii pozbawionych wartości naukowej²⁹. Niewątpliwie należy przyznać rację Ziółkowskiemu, uwzględniając także fakt, iż wielość ujęć oraz ciągła ewolucja poglądów na temat bezpieczeństwa narodowego powoduje, że kwestie te nie zawsze są należycie interpretowane. Wśród ludzi dominują

26 Por. A. Pieczywok, *Edukacyjny aspekt bezpieczeństwa człowieka*, w: *Współczesne bezpieczeństwo polityczne*, red. S. Jaczyński, M. Kubiak, M. Minkina, UPH, Instytut Nauk Społecznych, Centralna Biblioteka Wojskowa, Polskie Towarzystwo Techniki Oddział w Siedlcach, Warszawa-Siedlce 2012, s. 404-405; K.A. Wojtaszczyk, *Bezpieczeństwo państwa - konceptualizacja pojęć*, w: *Bezpieczeństwo państwa. Wybrane problemy*, red. K.A. Wojtaszczyk, A. Materska-Sosnowska, Aspra-JR, Warszawa 2009, s. 11-12.

27 Por. W. Kitler, *Istota bezpieczeństwa narodowego*, w: *Edukacja obronna społeczeństwa*, red. B. Wiśniewski, W. Fehler, Niepaństwowa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2006, s. 6.

28 Por. A.M. Ziółkowski, *Teoria międzynarodowych stosunków politycznych*, Wyższa Szkoła Administracyjno - Społeczna, Warszawa 2010, s. 169-171.

29 Ibidem.

najczęściej tzw. potoczne teorie bezpieczeństwa. Istotną zaś cechą wiedzy potocznej są złudzenia, czyli różnego rodzaju błędy i deformacje poznawcze, na ogół nieuświadomiane i dlatego tak trudne do zakwestionowania. Co prawda pozwalają one człowiekowi na zachowanie pewności i orientacji w świecie, wynikających ze złudnego zrozumienia przez niego otaczającej rzeczywistości, lecz oddalają go od poznawania prawdy³⁰.

W literaturze przedmiotu, ale i badaniach przyjmuje się, że bezpieczeństwo jest dyscypliną naukową, która ma swoją teorię i metodologię badań. Należy jednak podkreślić, iż bezpieczeństwo jest szczególną i młodą dyscypliną naukową, która dopiero kształtuje właściwą sobie metodologię badań, tj. sposoby i metody, składniki i narzędzia. Jest to oczywiście bardzo trudne i złożone, gdyż bezpieczeństwo zawiera w sobie takie dziedziny nauk jak: ekologię, ekonomię, kulturę, pedagogikę, politologię, prawo, socjologię i inne³¹. Rodzi się więc pytanie o zasadne zapożyczenia niektórych metod badawczych i ich adoptowanie z innych dyscyplin naukowych do dyscypliny bezpieczeństwa. Zapożyczenie niektórych metod badawczych i ich adaptowanie dla potrzeb badania problemów bezpieczeństwa jeszcze nie świadczy o słabości przedmiotowej dziedziny³².

Niemalym, ale i złożonym obecnie problemem, pozostaje ocena samego stanu bezpieczeństwa. W literaturze panuje pogląd, że ta ocena powinna obejmować trzy główne obszary zagadnień, a mianowicie:

- wyzwania i zagrożenia,
- podmiotową strukturę bezpieczeństwa,
- przedmiotową strukturę bezpieczeństwa.

Wyzwania oznaczają trwałe tendencje w obszarze bezpieczeństwa, wymagające identyfikacji i podjęcia adekwatnych działań niemilitarnych. Wyzwania dotyczą przede wszystkim różnego rodzaju zjawisk społecznych i ekonomicznych, a także określonych konfliktów lokalnych i regionalnych. Wyzwaniem są również postępujące zmiany klimatyczne i ich następstwa, jak i rozpowszechnienie się różnorodnych obecnie rozpoznanych (np. epidemia wirusa Ebola) i nierozpoznanych chorób, co szczególnie ważne staje się w bezpieczeństwie szkolnym.

Zagrożenia bezpieczeństwa są natomiast wypadkową różnych czynników społecznych, ekonomicznych oraz politycznych, które powodują występowanie określonych zagrożeń fizycznych lub psychologicznych danej społeczności lokalnej, regionalnej czy też państwa. Stanowią one również

30 Por. W. Pokruszyński, *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej, Józefów k/Warszawy 2010, s. 5.

31 Por. S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1965.

32 Bliżej: *Pierwszy krok w przełamaniu swego impasu w badaniach nad bezpieczeństwem poczynili w 2008 roku profesorowie AON*, w: *Wstęp do metodologii badań bezpieczeństwa*, red. T. Jemioło, A. Dawidczyk, AON, Warszawa 2008.

o podmiotowej i przedmiotowej strukturze bezpieczeństwa. Inaczej mówiąc, zagrożenia niejako kształtują ich spektrum, ponieważ niemal zawsze mają określoną, właściwą i specyficzną treść. W zależności od typu zagrożenia wybiera się odpowiednie metody i sposoby przeciwdziałania w konkretnych sytuacjach. Można to też opisać zarówno w ujęciu typologii bezpieczeństwa, klasyfikacji bezpieczeństwa jak i rodzaju bezpieczeństwa. Pojęcia te należy uznać za tożsame co do ich treści i form.

Jak wcześniej wskazano, zagrożenie należy tu rozumieć, jako proces, w którym stan bezpieczeństwa i jego struktura podlegają dynamicznym zmianom stosownie do naturalnych oddziaływań, własnego rozwoju, warunków. Nie ma czegoś takiego, jak trwale, raz ustanowione czy zorganizowane bezpieczeństwo niewymagające zmian. Innymi słowy, oznacza ciągłą działalność człowieka jako jednostki, społeczności lokalnej, państw i organizacji międzynarodowych (sojuszy) w tworzeniu pożądanego stanu bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo strukturalne uznaje się za naczelną potrzebę człowieka oraz grup społecznych, podstawową wartość oraz najważniejszy i długoterminowy cel.

2. SYSTEM BEZPIECZEŃSTWA SZKOLNEGO

Stan bezpieczeństwa nie jest stanem stabilnym - nie jest dobrem danym podmiotowi raz na zawsze. W świecie realnym - co już było wspomniane - występują ciągle jego zagrożenia, zarówno ze strony sił natury, jak i niezamierzonych i zamierzonych skutków działalności człowieka. Każdy podmiot musi zatem czynić starania o zapewnienie sobie stabilności, w tym celu tworzy się cały system³³. Warto zauważyć, że Ludwig von Bertalanffy sformułował cele i program nowej dyscypliny naukowej, którą nazwał ogólną teorią systemów. Podał również i rozwinął ogólną definicję systemów, jako „zbioru elementów pozostających we wzajemnych relacjach”³⁴.

Na początku wyjaśnijmy - co to znaczy „system”? To „skoordynowany układ elementów, zbiór tworzący pewną całość uwarunkowaną stałym, logicznym uporządkowaniem jego części składowych; koncepcja takiej całej całości; w filozofii: zbiór tez, twierdzeń wiążących się w pewną całość”³⁵. Termin „system”, który w języku polskim zastępowany bywa terminem „układ”, jest pojęciem nieostrym i oznacza, według Wojciecha Gacparskiego

„co innego dla różnych osób zaangażowanych w badania systemowe. (...) najpowszechniej rozumie się system jako zbiór lub układ przedmiotów tak zrealizowanych lub/i powiązanych, że tworzą

33 Por. E. Kołodziński, T. Lachowicz, *Wprowadzenie do zarządzania bezpieczeństwem*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2014, s. 8.

34 L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyłło-Woźniak, PWN, Warszawa 1984, s. 68.

35 *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1977, s. 723.

jedność lub całość. Termin system używany jest też jako nazwa dwóch ontologicznie różnych kategorii: rzeczy i tworów abstrakcyjnych³⁶.

Podstawowe właściwości systemu, to:

- zachowanie każdego elementu wpływa na zachowanie całości, ale żaden element nie ma wyłączności w oddziaływaniu na całość,
- każdy, wyodrębniony według dowolnego kryterium, podzbiór elementów ma wpływ na funkcjonowanie systemu, ale żaden z podzbiorów nie ma wyłącznego wpływu, system jest więc niepodzielną całością³⁷.

Problematyką systemu w sensie najogólniejszym zajmuje się prakseologia i cybernetyka³⁸. Pogłębiona analiza literatury w zakresie podejścia systemowego pozwala na zbudowanie spójnej systematyki bezpieczeństwa szkolnego. Kluczową kategorią jest tu system, który tworzy zbiór elementów i relacji pomiędzy nimi oraz na tej podstawie umożliwia wyodrębnienie podsystemów tworzenia różnych koncepcji badawczych. Władysław Findeisen i Jakub Gutenbaum zwracają uwagę, że pojęcie systemu budowane jest szczególnie wokół idei: budowy systemu z podsystemów, które oddziałują na siebie wzajemnie, przy czym interakcje te mają istotny wpływ na właściwości systemu jako całości³⁹.

Wyodrębnienie poszczególnych podsystemów następuje w wyniku analizy właściwości zakresu zadań profilaktyki bezpieczeństwa, co z kolei sprzyja wskazaniu ich głównych funkcji oraz reguluje relacje pomiędzy poszczególnymi elementami. To kryterium formalne ściśle nawiązuje także do identyfikacji i reakcji na zagrożenia społeczne. Przyjęcie powyższych ustaleń otwiera możliwość tworzenia podsystemów instytucjonalnych bezpieczeństwa społecznego w kontekście eliminowania zagrożeń. Odnosi się to również do bezpieczeństwa szkolnego. Podobnie dotyczy to w jakimś zakresie i relacji modeli w określonym systemie.

Według jednej z definicji system określa się także jako zestaw składników, między którymi zachodzą wzajemne stosunki (interakcje) i gdzie każdy składnik połączony jest z wieloma innymi bezpośrednio lub pośrednio⁴⁰.

Otóż pod pojęciem „model” rozumie się względnie odosobniony układ, możliwie mało skomplikowany, działający analogicznie do oryginału⁴¹.

36 W. Gacparski, *Teoria systemów, w: Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 696.

37 Por. J. Gierszewski, *Model bezpieczeństwa społecznego na tle teorii systemów*, „Kwartalnik. Colloquium”, WNHIS, Nr 2/10, 2013, s. 66.

38 Por. W. Gacparski, *Teoria systemów, w: Filozofia a nauka*, Bellona, Warszawa 1987, s. 696.

39 Por. W. Findeisen, J. Gutenbaum, *Modele w analizie systemowej, w: Analiza systemowa – podstawy i metodologia*, red. W. Findeisen, PWN, Warszawa 1985, s. 295.

40 Por. R.L. Ackoff, *O systemie pojęć systemowych*, „Prakseologia”, Nr 2, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu, Warszawa 1995, za: *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A. Koźmiński, W. Piotrowski, PWN, Warszawa 2010, s. 521.

41 Por.: *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1977, s. 484; *Słownik języka polskiego*, t. 4, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1962, s. 790–791.

W systemowych modelach, które są celowymi wielowymiarowymi i wieloaspektowymi uproszczeniami, ujmuje się badane obiekty, zjawiska i procesy w ich złożoności, wzajemnych powiązaniach oraz dynamice⁴².

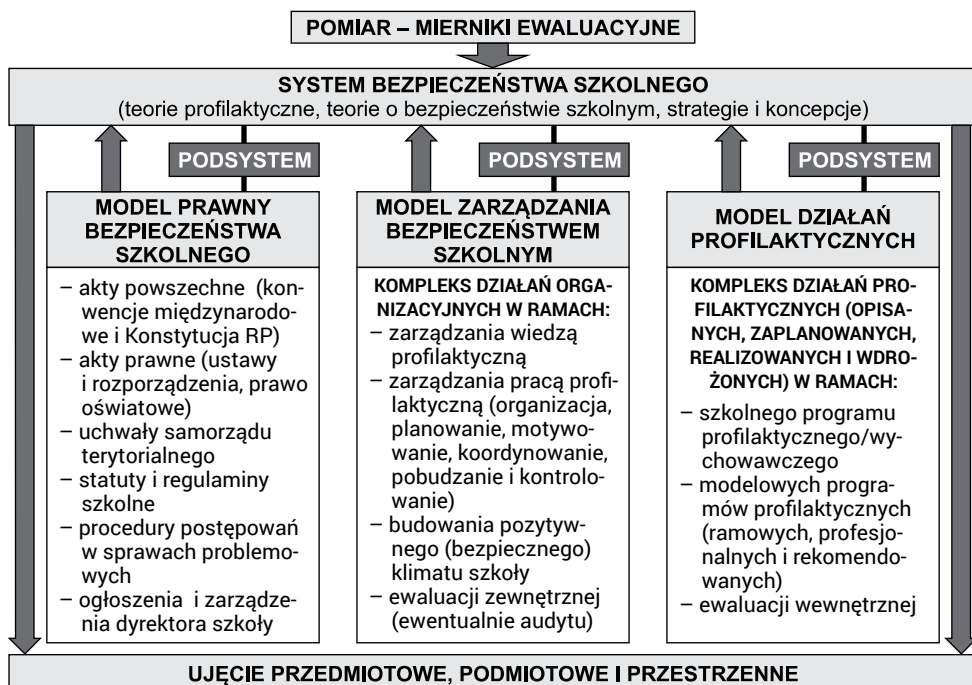
Analizując zagadnienia modelu działań profilaktycznych oraz prawnego modelu bezpieczeństwa szkolnego, to z perspektywy systemowej należy je ujmować całościowo. Warto jeszcze podkreślić za Stefanem Młynarskim⁴³, iż każdy system można podzielić na podsystemy, czyli systemy niższego szczebla, a każdy podsystem z kolei – na jeszcze niższe podsystemy, aż do elementarnych systemów włącznie.

Mając na względzie usytuowanie powyższych modeli bezpieczeństwa szkolnego w relacji do celów, funkcji oraz zadań szkoły zasadnym jest wyodrębnienie także podsystemu zarządzania bezpieczeństwem szkoły.

Ściśle biorąc system bezpieczeństwa szkolnego składa się z trzech podsystemów, tj.: modeli: prawnego, zarządzania bezpieczeństwem oraz działań profilaktycznych.

J. Ziarko przedstawia to następująco:

Schemat 2. System bezpieczeństwa szkolnego



Źródło: opracowanie własne.

42 A. Koźmiński, *Ujęcie systemowe, w: Współczesne teorie organizacji*, red. A. Koźmiński, PWN, Warszawa 1983, s. 83.

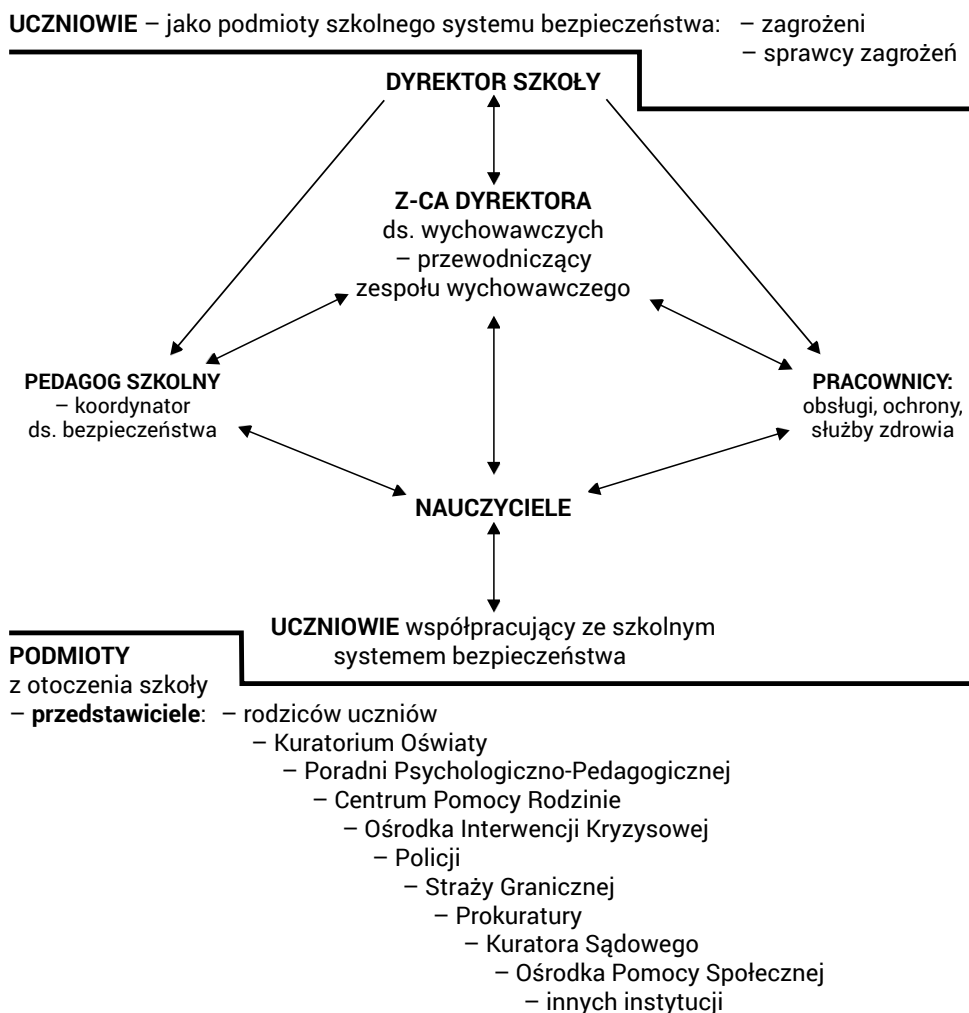
43 S. Młynarski, *Elementy teorii systemów i cybernetyki*, PWN, Warszawa 1979, s. 15.

Organizacja systemu bezpieczeństwa szkolnego to układ funkcjonalny, rozumiany jako struktura jakościowa zaplanowanych, realizowanych i zrealizowanych działań prawnych, organizacyjnych i profilaktycznych w całym obszarze bezpieczeństwa szkolnego uczniów.

Ujęcie podmiotowe tego systemu powinno odnosić się do wszelkiego rodzaju zagrożeń uczniów w procesie wychowawczo-edukacyjnym. W rozumieniu przestrzennym uwzględnia się tu wymiar dotyczący systemu bezpieczeństwa szkolnego, to jest w szkole i jej otoczeniu.

Przedstawia się to następująco:

Schemat 3. Szkolny system bezpieczeństwa



Źródło: J. Ziarko, *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011, s. 28.

System bezpieczeństwa szkolnego to logicznie dobrany i skomponowany układ elementów prawnych, organizacyjnych, technicznych i funkcjonalnych w relacjach, które zachodzą między jego podsystemami, czyli poszczególnymi modelami działań profilaktycznych i ich realizacją⁴⁴.

W tym miejscu należy zauważyć, iż mamy tu do czynienia z podsystemem modelu działań profilaktycznych, który w rozumieniu tradycyjnym występuje jako element wychowania (nauki o wychowaniu)⁴⁵.

Niewątpliwie działania tego typu są rdzeniem profilaktyki, która jest ściśle powiązana z *bezpieczeństwem*, między którymi zachodzą istotne związki i zależności. Nadal jest aktualna dyskusja o istocie i formach współczesnej profilaktyki, dotycząca określonego kształtu, modelu tych działań i zagrożeń bezpieczeństwa w szkole. Brakuje też pedagogicznej teorii bezpieczeństwa szkolnego, która jak się wydaje – powinna być subdyscypliną pedagogiki ogólnej. W dobie tworzenia różnych koncepcji i strategii programów bezpieczeństwa szkolnego oraz paradygmatu nauk o bezpieczeństwie, zasadnym jest więc także opracowanie odrębnego paradygmatu profilaktyki tegoż bezpieczeństwa. Jest to tym bardziej istotne, że istniejące badania w zakresie zagrożeń szkolnych dotyczą wyizolowanych obszarów uzależnień, agresji i przemocy, gdzie określone stanowiska i poglądy profilaktyczne są niedookreślone co do znaczenia, swojej skali, kierunku oraz braku spójności interpretacyjnej. Niestety w wielu publikacjach z tego zakresu zauważa się swoistą kalkomanię dyskursu pojęciowego i interpretacyjnego⁴⁶.

A przecież system bezpieczeństwa szkolnego tworzy zbiór zintegrowanych różnymi interakcjami w zakresie kreowania bezpieczeństwa – wszystkich elementów podsystemów, mających zdolność do utrzymywania stałych i dynamicznych parametrów homeostazy (równowagi) całościowej. Tym podejściem systemowym, jak do tej pory nikt się nie zajmuje, oraz nie bierze tego aspektu pod uwagę w badaniach i w pracy profilaktycznej. Pojawiające się sporadycznie rozważania niczego nie rozwijają, świadczą jednak o koniecznej potrzebie zajmowania się tymi sprawami.

Analiza systemowa pozwala określić:

- istotne relacje w obszarze racjonalności działań profilaktycznych,

44 Janusz Ziarko definiuje pojęcie *szkolnego systemu bezpieczeństwa*, jako układ elementów (...), który ma na celu: „1) rozpoznawanie określonych zagrożeń, budowanie o nich wiedzy i zapobieganie im, 2) podejmowanie działań pomocowych (interwencyjnych) w tych wszystkich przypadkach, kiedy uczeń takiej pomocy potrzebuje, 3) integrowanie środowiska szkoły dzięki działaniom promującym bezpieczeństwo i tworzącym warunki sprzyjające bezpiecznemu rozwojowi uczniów”. J. Ziarko, *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach...*, op. cit., s. 27.

45 Sławomir Śliwa wprowadził pojęcie *profilaktyki pedagogicznej*, która ogólnie zajmuje się działaniami profilaktycznymi w środowisku szkolnym, bez bliższego określenia definicji i cech tej profilaktyki. Por. S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2015.

46 Podobnie o związkach *edukacji i bezpieczeństwa* pisze A. Pieczywok, *Refleksyjny wgląd w wybrane obszary edukacji dla bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo jako problem edukacyjny*, red. A. Pieczywok, K. Loranty, AON, Warszawa 2015, s. 16–44.

- odniesienia zagrożeń i ich granic do rzeczywistych uwarunkowań funkcjonowania bezpieczeństwa szkolnego.

Powyższe aspekty determinują konieczność systemowej oceny poszczególnych podsystemów (elementów) poprzez zastosowanie stosownych mierników ich oceny, to jest: adekwatności, użyteczności, skuteczności, efektywności, trwałości oraz racjonalności. Tu posłużę się własnymi badaniami, z których wynika między innymi, że określenie celu organizacji działalności bieżącej na rzecz bezpieczeństwa szkolnego jest procesem trudnym i złożonym. Jest to przede wszystkim wypadkowa właściwości struktury organizacyjnej realizującej te zadania oraz cele tejże działalności. Problematyka racjonalizacji sprowadza się do nakreślenia istoty działalności bieżącej, działań organizacyjnych w ramach modelu zarządzania szkołą.

Z analizy tych badań wynika również, iż działalność ta posiada swoją strukturę, którą można podzielić na:

- rzeczową, dotyczącą rodzaju działań,
- czasową, odnoszącą się do kwestii kolejności jej prowadzenia w określonym czasie,
- przestrzenną, której istotą jest prowadzenie w konkretnych miejscach szkoły i jej otoczeniu.

Z organizacją działalności bieżącej związany jest podmiot, środki rzeczowe bezpośrednie i pośrednie, a także przedmiot tej działalności. Istotą tej organizacji jest to, że:

- uczeń, a w konsekwencji również szkoła są istotnymi podmiotami działania z uwagi na swą aktywność i dynamiczność,
- warunki rzeczowe tej działalności postrzegane są jako instrumenty organizacyjne umożliwiające szkole wykonywanie zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom,
- przedmiotem są problemy i sprawy, których ta działalność dotyczy oraz których przekształcenie stanowi cel tejże działalności.

Cechami szczególnymi organizacji tych działań są:

- źródła prawa wskazane w prawnym modelu bezpieczeństwa szkolnego,
- odpowiedzialność dyrektora szkoły oraz właściwych organów administracji samorządowej lub innej odpowiedzialnych za ich organizację,
- kolektywność i solidarność organizacyjna.

W procesie organizowania tego rodzaju działań należy stosować następujące zasady:

- racjonalizację nakładów pracy profilaktycznej uczestników na rzecz bezpieczeństwa szkolnego,
- właściwy dobór współpracujących podmiotów ze szkołą w ramach profilaktyki,
- dostosowanie do konkretnych potrzeb problemowych właściwych i kompetentnych nauczycieli i wychowawców.

Dużą rolę odgrywają tu czynniki własne szkoły. Organizowanie bieżącej działalności na rzecz bezpieczeństwa obejmuje również pozyskiwanie, gromadzenie, przetwarzanie i ewentualne przekazywanie informacji rodzicom, właściwym organom samorządowym, ścigania i ochrony prawnej, które dotyczą określonych zachowań problemowych/ryzykownych uczniów oraz grup rówieśniczych.

Gromadzenie i systematyzowanie zbioru informacji pozwala na interpretację i uogólnianie wiedzy o zagrożeniach szkolnych, w tym o zachowaniach problemowych/ryzykownych, stosowanych i zrealizowanych programach profilaktycznych (wiedza profilaktyczna).

Z wyżej podanych badań własnych wynika, że jednym z podstawowych warunków właściwej organizacji działań na rzecz bezpieczeństwa szkolnego jest racjonalizacja tego procesu.

W kontekście powyższego stwierdzenia należy zauważyć, że skuteczność funkcjonowania jakiegokolwiek systemu (modelu), w tym szkolnego uwarunkowana jest stałym poszukiwaniem słabych ogniw, czyli elementów funkcjonujących w nich nieprawidłowo⁴⁷. Niewątpliwie sprzyja temu proces racjonalizacji, którego istotą jest określona wiedza o otaczającym środowisku oraz coraz większa wiedza i kontrola nad stosunkami społecznymi występujących w tymże środowisku⁴⁸. Dotyczy to także i przede wszystkim szkoły i szeroko rozumianego środowiska wychowawczego poza nią.

Przypomnijmy skrótowo, że środowisko wychowawcze (ang. *educational environment*), jest pojęciem, którym posługują się różne dyscypliny naukowe, między innymi nauki: ekonomiczne, humanistyczne, o kulturze, medyczne, pedagogiczne, przyrodnicze, społeczne, teologiczne. Termin ten zajmuje ważne miejsce w siatce pojęciowej pedagogiki społecznej i socjologii wychowania (socjologii edukacji). Dyscypliny te ze względu na bliskość merytoryczną wzajemnie wykorzystują swój dorobek semantyczny dotyczący przedmiotu

47 Por. B. Kaczmarczyk, *Analiza i ocena prawno-organizacyjnych możliwości zwiększania efektywności działania Straży Granicznej w systemach kryzysowych, projekt badawczy*, WSA, Bielsko-Biała 2012, s. 145.

48 Por. G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, przeł. M. Tabin, PWN, Warszawa 2008, s. 272.

własnych zainteresowań, które koncentrują się na środowisku społeczno-wychowawczym i kulturowym. Zauważa się tu wyraźnie dostrzegalny kierunek transferu z socjologii wychowania do pedagogiki społecznej. W klasycznej pedagogice społecznej obok rdzennych pojęć: środowisko, środowisko życia, środowisko wychowawcze, występują pojęcia bliskoznaczne, takie jak: otoczenie, środowisko zamieszkania, środowisko społeczno-kulturalne, środowisko terytorialne, krąg środowiskowy, osiedle mieszkaniowe, społeczność lokalna, społeczność wychowująca.

Pedagogika społeczna, jak żadna inna z nauk pedagogicznych, najbardziej koncentruje uwagę na środowisku wychowawczym. Autorzy *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* wskazują, że Helena Radlińska, twórczyni pedagogiki społecznej, niejednokrotnie podkreślała, iż ta gałąź nauki „zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowiska życia (przyrodniczego, kulturalnego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i innych czynników przemian”⁴⁹.

Aby posiadać faktyczną kontrolę w środowisku wychowawczym nad procesem bezpieczeństwa szkolnego należy mieć świadomość i pełną wiedzę profilaktyczną o tym, że tradycyjny system tegoż bezpieczeństwa jest niedoskonały i z uwagi na zmieniającą się sytuację należy stale poszukiwać optymalnych rozwiązań, aby go usprawnić.

W związku z powyższym uprawnione jest stwierdzenie, iż każdy system bezpieczeństwa szkolnego jest systemem uczącym się i wymaga ciągłego doskonalenia. Oznacza to, iż jest wrażliwy na pojawiające się zagrożenia szkolne i błędy w działalności profilaktycznej. Jednakże dzięki uczeniu się jest duże prawdopodobieństwo, że będzie bardziej adekwatny, użyteczny i racjonalny.

Racjonalizacja działań organizacyjnych w ramach modelu zarządzania bezpieczeństwem szkolnym niewątpliwie determinuje zakres i formy organizacyjnego wspierania przez szkołę tegoż bezpieczeństwa, dlatego przyjmuje się, że system bezpieczeństwa jest zespołem różnych elementów wzajemnie ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziałujących. Istotna jest więc systemowa analiza danego typu bezpieczeństwa. Ponieważ analiza ta łączy wątki z różnych dziedzin nauki, dlatego badanie systemowe z natury rzeczy jest interdyscyplinarne⁵⁰. Według Waldemara Szczepańskiego teoretyczna funkcja analizy systemowej „pozwała wzbogacić rozważania konkretno-historyczne o pewną ogólniejszą refleksję o charakterze teoretycznym”⁵¹. Dodatkowo, jak zauważa Andrzej Koźmiński, funkcją dyscyplin teoretycznych jest dokonanie możliwie adekwatnego opisu badanego obiektu oraz próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego jest on właśnie taki, jakim go widzimy⁵².

49 M. Winiarski, *Środowisko wychowawcze*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, ŻAK, Warszawa 2007, s. 428.

50 A. Koźmiński, *Analiza systemowa organizacji...*, op. cit., s. 22.

51 W. Szczepański, *Europa w myśli politycznej...*, op. cit., s. 278.

52 A. Koźmiński, *Analiza systemowa organizacji...*, op. cit., s. 22.

Procedura analizy systemowej narzuca pewne prawa i rygory postępowania, do których zalicza się określenie:

- ścisłości granic i wnętrza systemu,
- niezmienności dokonanego rozróżnienia między systemem a jego otoczeniem w trakcie badań,
- zupełności podziału systemu (na podsystemy),
- rozłączności rozpatrywanych systemów (i ich podsystemów),
- funkcjonalności, czyli podziału systemu na podsystemy ze względu na rodzaj spełnianych przez nie funkcji w całości⁵³.

Uwzględniając te założenia należy określić:

- źródła zagrożenia,
- obiekt (obiekty) zagrożenia.

Zgodnie z tym podejściem, zagrożeniem jest sytuacja, w której potencjał określonych zagrożeń przewyższa lub jest równy potencjałowi danego typu bezpieczeństwa.

Innym warunkiem powstania zagrożeń jest istnienie powiązań między tymi elementami, które oddziałując na siebie uruchamiają cały system. Dzięki takiemu podejściu można uzyskać dalsze elementy opisu zagrożeń, takie jak:

- kierunek i zwrot zagrożenia, co umożliwi analizę sumy i iloczynu zagrożeń, czyli formy oddziaływania wielu źródeł zagrożenia na jeden obiekt,
- trajektorię stanów zagrożenia, co pozwala wyróżnić fazy zagrożenia, na przykład narastania, wygaszania czy zagrożenia periodycznego.

Są to warunki konieczne, a zarazem wystarczające do identyfikacji zagrożeń bezpieczeństwa określonego typu.

Metoda systemowa pozwala ustalić, jak funkcjonuje system bezpieczeństwa danego typu oraz poszczególne jego elementy, co i kto o tym decyduje oraz pozwala na:

- określenie podsystemów bezpieczeństwa,
- koordynację elementów wykonawczych systemu bezpieczeństwa,
- określenie charakteru oddziaływań sfer bezpieczeństwa na elementy wykonawcze,
- regulacje prawne określające funkcjonowanie systemu,
- określenie mierników systemu,
- oddziaływanie systemu na zagrożenia płynące z otoczenia⁵⁴.

53 P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Bellona, Warszawa 1994, s. 35 i nast.

54 Por. J. Gierszewski, *Model bezpieczeństwa społecznego na tle teorii systemów*, „Kwartalnik”, Nr 2/10, Colloquium WNHIS, 2013.

System bezpieczeństwa danego podmiotu powinien być dostosowany do jego potencjalnych zagrożeń oraz pożądanego poziomu bezpieczeństwa, jaki musi być mu zapewniony. Zatem ilość i jakość sił i środków ratownictwa, niezbędnych do zapewnienia danemu podmiotowi pożądanego poziomu bezpieczeństwa, ich organizacja oraz sposób prowadzenia działań ratowniczych, po wyzwoleniu zagrożenia (zajściu zdarzenia), zależy od jego rodzaju i skali oraz prognozy możliwości wystąpienia również zagrożeń innych rodzajów.

Z powyższych rozważań wynika, że program profilaktyki powinien być skorelowany z programem wychowawczym i stanowić jego uzupełnienie w odniesieniu do konkretnych potrzeb danego środowiska szkolnego. Ta korelacja znalazła swoje odzwierciedlenie w reformie edukacji z 2017 roku, gdzie zgodnie z przepisem art. 26 ustawy Prawo oświatowe⁵⁵, nastąpiło połączenie szkolnego programu wychowawczego i programu profilaktyki w jeden dokument zawierający treści i działania o charakterze wychowawczym i profilaktycznym.

Wynika z tego, że przedstawiona tu normatywna teoria, dostrzegająca wychowawczą i profilaktyczną funkcję szkoły nie zawsze jest dostatecznie realizowana czy też zauważalna w praktyce szkolnej. Wymiar częstych nowelizujących regulacji prawnych prawa oświatowego oraz bogata refleksja pedagogiczna wydają się nie wystarczać. Wszyscy dostrzegają potrzebę wychowania i stosownej profilaktyki, uzasadniając je szczególną rolą w rozwoju człowieka, niemniej jednak w praktyce postawy te nie zawsze są odpowiednio realizowane. Wydaje się, że funkcja dydaktyczna szkoły dużo mocniej wybrzmiewa w spojrzeniu na rzeczywistość szkolną. Stawianie na pierwszym miejscu przez szkołę funkcji kształcenia uważa się za bardzo poważne niedomaganie funkcjonowania dzisiejszej szkoły⁵⁶.

Niestety często zauważa się preferowanie funkcji kształcącej ze szkodą dla funkcji wychowawczej i profilaktycznej. Przyczynami takich postaw są między innymi przeładowane programy nauczania, nieprofesjonalne programy profilaktyczne, hołdowanie tradycyjnym metodom nauczania (werbalnym i uczenie na pamięć), stosowanie przestarzałych form organizacji samego procesu nauczania i uczenia się, (nauczanie formalne z koncentracją na podręczniku)⁵⁷.

W kontekście działalności wychowawczej w szkole należy zwrócić uwagę na fakt, że w okresie przemiany społeczno-politycznej po 1989 roku można u przedstawicieli władzy parlamentarnej, samorządowej i rządowej rozpoznać ideologiczne zniekształcenie różnie stanowionego systemu edukacji i wychowania. Nikt nie kwestionuje potrzeby inwestowania środków

55 Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

56 Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2003, s. 308; M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, UMCS, Lublin 2004, s. 66–78.

57 Por. W. Osiał, *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Pedagogika Christiana”, Nr 2/30, 2012, s. 147–148.

publicznych w kapitał ludzki, aby nie stać się tanią, słabo wykwalifikowaną siłą roboczą w Unii Europejskiej oraz by nie pogłębiał się stan wtórnego i funkcjonalnego analfabetyzmu. Jednak sposób, w jaki cały system szkolny powinien się zmieniać, musi mieć swoje odzwierciedlenie w nieco różniących się od siebie projektach, oczekiwaniach czy wręcz roszczeniach różnych stron dyskursu publicznego. Niestety są wciąż zbyt mocno akcentowane w tym względzie różnice ideowe między poszczególnymi nurtami czy partiami politycznymi. Zatem spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie znika wraz z dojściem do władzy którejś z sił politycznych, a wręcz odwrotnie – potęguje jeszcze potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolenia⁵⁸, podgrzewając atmosferę sporów pedagogicznych.

W tym kontekście Bogusław Śliwerski stwierdza, iż mamy od lat pseudo-reformy, które nie tylko są deklaratywną, marzycielską formą politycznego uwodzenia społeczeństwa lepszym stanem jego wykształcenia w przyszłości, ale także próbami dywanowych nalotów na zmurszałe, nieadekwatne do potrzeb czasu oraz poziomu akceleracji rozwoju młodego pokolenia struktury i rozwiązania programowo-organizacyjne oraz prawne w oświacie publicznej⁵⁹.

Prawie każdy minister edukacji podejmował decyzje o zmianach oświatowych, tak jakby nie wymagały one czasu, specjalistycznej wiedzy pedagogicznej, a także uwzględniania opinii większości środowisk akademickich. Dotyczy to także ostatniej reformy systemu oświaty z 14 grudnia 2016 roku, gdzie między innymi dokonano likwidacji struktury organizacyjnej gimnazjów. Odbywało się to w atmosferze politycznych protestów i strajków, także w środowisku szkolnym⁶⁰.

58 Por. B. Śliwerski, *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 95–96.

59 Por. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015, s. 160.

60 Por. J. Skubisz, *Wokół idei współczesnego patriotyzmu w środowisku gimnazjalnym*, w: *Poczucie narodowe. Poczucie patriotyczne*, red. D. Rott, Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze „Stopka”, Łomża 2017, s. 275–293; K. Losz, *Koniec gimnazjów*, „Nasz Dziennik”, Nr 149 z 28 czerwca 2016; A. Cichobłazińska, *Zmiany w szkole*, „Tygodnik Katolicki. Niedziela”, Nr 28 z 10 lipca 2016; J. Wróbel, *Nie ma dobrej zmiany bez dobrej kontynuacji*, „Tygodnik Powszechny, Katolickie pismo społeczno-kulturalne”, Nr 28 z 10 lipca 2016; D. Wantuch, *Gimnazja: początek końca*, „Gazeta Wyborcza” z 24 sierpnia 2016; A. Wittenberg, *Edukacja w służbie władzy*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 2–4 września 2016; P. Legutko, *Co z tą reformą?*, „Tygodnik Katolicki. Gość Niedzielny”, Nr 37 z 11 września 2016; Z. Dąbrowska, *Rewolucja nie sprzyja edukacji*, „Rzeczpospolita”, wywiad z K. Łybacką z 12 września 2016; J. Suhecka, *Antyrewolucyjna w edukacji*, „Wyborcza” z 17–18 września 2016; J. Suhecka, *Pawłowicz lekarstwem na błędy gimnazjalne Zalewskiej*, „Wyborcza” z 27 września 2016; Sz. Babuchowski, *Co po gimnazjach?*, „Tygodnik Katolicki. Gość Niedzielny”, Nr 40 z 2 października 2016; A. Wittenberg, *Minister od chaosu*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 2 października 2016; J. Suhecka, *Dziurawa reforma*, „Wyborcza” z 7 października 2016; P. Legutko, *Edukacja polityczna*, „Tygodnik Katolicki. Gość Niedzielny”, Nr 43 z 23 października 2016; O. Szpunar, *Rodzice zapraszają Zalewska*, „Wyborcza” z 15 listopada 2016; A. Kupracz, *Mroczny protest. Pikieta nauczycieli*, „Wyborcza - Wydarzenia Łódź” z 15 listopada 2016; J. Suhecka, *Szkoła cud... nie dla MEN*, „Wyborcza” z 7 grudnia 2016; A. Wittenberg, *Siedem szkolnych kłamstw minister Anny Zalewskiej*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 19 grudnia 2016; A. Kupracz, *Uciekający nauczyciele*, „Wyborcza – Wydarzenia Łódź” z 10 kwietnia 2017; J. Cwiek, *Kłopot PiS z referendum*, „Rzeczpospolita” z 21 kwietnia 2017.

W tym miejscu można przywołać pogląd A.J. Jeżowskiego, iż zmiana nazw i typów szkół tylko dlatego, że wśród elit nie ma zrozumienia dla istoty myśli pedagogicznej, dla pewnej trwałości procesów, dla szacunku do ucznia – dla którego przecież cały system stworzono i dla którego pracują setki tysięcy nauczycieli. To brak szacunku nie tylko dla uczniów, ale też dla ich rodziców. To także brak poszanowania środków publicznych – setek milionów złotych wydanych na wybudowanie i wyposażenie wspaniałych gminnych ośrodków edukacyjnych, z gimnazjami jako centrum, które albo będą musiały poszukać sobie innego miejsca w strukturze gmin, albo po prostu zostaną roztrwonione⁶¹.

W tej reformie niestety brak jest istotnych zmian, można powiedzieć nawet, że nie ma żadnych, co do istoty i kształtu prawnego-organizacyjnego funkcjonowania profilaktyki, jako elementu wychowania.

Generalnie zagadnienie profilaktyki w działalności wychowawczej szkoły koncentruje się nadal na traktowaniu modelu działań profilaktycznych, jako formy dyscypliny szkolnej o charakterze dyrektywnym i nakazowo-zakazowym (np. cytowane wyżej ustawy i rozporządzenia) oraz równolegle ochronnym (nieskuteczne i nieefektywne programy profilaktyczne oraz koncepcje i strategie profilaktyczne). Problem eksponowania braku dyscypliny wśród uczniów polskich szkół, jako szczególnego rodzaju i powszechnego zagrożenia dla jakości całej edukacji, został wykorzystany politycznie przez ministra edukacji Romana Giertycha w okresie jego kadencji (2006–2007), kiedy zapowiedział i realizował walkę między innymi z patologiami zachowań części uczniów w szkołach. Wskazywał zarazem, że będą z tego powodu niezadowoleni przedstawiciele różnych środowisk, których denerwuje to, „(...) że szkoła nie będzie lewacka, nie będzie anarchistyczna, nie będzie trockistowska i nie będzie spełniała ich postulatów”⁶².

Polska szkoła miała zatem powrócić do normalności, wyzwalając się nie tylko z ideologii marksistowskiej, ale liberalnej. Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało program *Zero tolerancji*, który został przyjęty przez Radę Ministrów, jako odpowiedź na istniejące w szkolnictwie publicznym zagrożenia typu: przemoc wśród uczniów i w ich relacjach z nauczycielami, obniżenie się dyscypliny uczenia się (wzrost osób wagarujących, porzucających szkołę i nierealizujących obowiązku szkolnego), rozprowadzanie narkotyków i wzrost spożycia innych używek (alkohol, tytoń), prostytutka uczniowska, kradzieże i niszczenie mienia publicznego itp.⁶³, a ostatnio jakże modne dopalacze. Dobrze, że wreszcie wprowadzono przepisy, że są to narkotyki i też na równi z nimi będą traktowane.

61 A.J. Jeżowski, *Gimnazja w Polsce, efekty edukacyjne, finanse, organizacja*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2017, s. 210.

62 Por. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka...*, op. cit., s. 266, za: R. Giertych www.naszdziennik.pl/index.php?typ=po&dat=20060511&id=po51.txt [dostęp: 10.12.2013].

63 Por. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka ...*, op. cit., s. 266.

2.1. SKUTECZNOŚĆ I EFEKTYWNOŚĆ SYSTEMU

Według *Słownika poprawnej polszczyzny* pojęcie „skuteczny” oznacza cechę osób, które dają oczekiwane rezultaty oraz które osiągają zamierzone cele⁶⁴.

Skuteczność to stopień w jakim planowane działania profilaktyczne są zrealizowane i zamierzone wyniki osiągnięte. Termin „skuteczność” dotyczy:

- procesu profilaktycznego jak i procesu bezpieczeństwa szkolnego,
- działania jak i rodzajowych działań profilaktycznych,
- modeli zarządzania bezpieczeństwem szkolnym, działań profilaktycznych oraz prawnego modelu,
- systemu bezpieczeństwa szkolnego,
- organizacji zarządzania bezpieczeństwem szkolnym oraz organizacji i realizacji działań profilaktycznych.

W przyjętej definicji skuteczności jest ona miarą osiągniętego celu - można więc ją mierzyć tylko w odniesieniu do rezultatów i ewentualnie do oddziaływania krótkookresowego.

Do pomiaru skuteczności (oceny i jej jakości) służą wskaźniki, które powinny być powiązane z celami szczegółowymi, a te z kolei z jego celem głównym.

Jeżeli chodzi o proces budowania i dobierania wskaźników dla skuteczności, to można kierować się pewnymi standardami, które są wyrażone w tak zwanej regule SMART.

SMART (akronim od ang. *Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound*, dosłownie *sprytny*) to koncepcja formułowania celów w dziedzinie planowania, będąca zbiorem pięciu postulatów dotyczących cech, którymi powinien się charakteryzować poprawnie sformułowany cel⁶⁵.

Zgodnie z akronimem tworzącym nazwę koncepcji, sformułowany cel powinien być⁶⁶:

- skonkretyzowany (ang. *Specific*) - jego zrozumienie nie powinno stanowić kłopotu, sformułowanie powinno być jednoznaczne i niepozostawiające miejsca na luźną interpretację,
- mierzalny (ang. *Measurable*) - a więc tak sformułowany, by można było liczbowo wyrazić stopień realizacji celu lub przynajmniej umożliwić jednoznaczną sprawdzalność jego realizacji,

64 Synonimem tego pojęcia jest *nienadaremny, owocny*. Por.: *Słownik poprawnej polszczyzny*, op. L. Drabik, E. Sobol, PAN, Warszawa 2007, s. 166.

65 Por. R. Walczak, *Podstawy zarządzania projektami metody i przykłady*, Difin, Warszawa 2014, s. 110.

66 Por. K. Janasz, J. Wiśniewska, *Zarządzanie projektami w organizacji*, Difin, Warszawa 2014, s. 55.

- osiągalny (ang. *Achievable*) - cel zbyt ambitny podkopuje wiarę w jego osiągnięcie i tym samym motywację do jego realizacji,
- realny (ang. *Realistic*) - cel powinien być ważnym krokiem naprzód, jednocześnie musi stanowić określoną wartość dla tego, kto będzie go realizował,
- określony w czasie (ang. *Time-bound*) - cel powinien mieć dokładnie określony horyzont czasowy, w jakim zamierzamy go osiągnąć.

Jeżeli pojawiają się problemy z klarownym sformułowaniem wskaźników, należy sprawdzić, czy cele zostały zdefiniowane w czytelny i jednoznaczny sposób. Cecha ta ułatwia wyobrażenie sobie tego, co chcemy osiągnąć i jaki jest stan pożądany. Dobrze sformułowany cel powinien przekazywać informacje wprost wskazujące na pożądany wynik.

Dla skuteczności działania, w zakresie bezpieczeństwa szkolnego mają znaczenie cechy charakteru uczestników tychże działań w kształtowaniu trwałych relacji z innymi na poziomie osobistym i interpersonalnym. Odnosi się to do koncepcji tak zwanych siedmiu nawyków skutecznego nastolatka Stephena Coveya⁶⁷, które mają podstawowe znaczenie dla skuteczności działania, a są to:

1. Bądź proaktywny.
2. Zaczynij z wizją końca.
3. Najpierw rzeczy najważniejsze.
4. Myśl w kategoriach wygrana - wygrana.
5. Staraj się najpierw zrozumieć, później być zrozumiałym.
6. Synergia.
7. „Ostrzenie piły”⁶⁸.

Stephen Covey zachęca do integrowania nawyków, do skrzyżowania wiedzy (co? dlaczego?) umiejętności (jak?) i pragnienia (chcę, motywacja). Nadto autor ten mówi, że sprawy, które nas zajmują można podzielić na dwa obszary: obszar troski i obszar wpływu. Obszar troski obejmuje wszystko to, czemu poświęcamy naszą uwagę. Na wiele spraw z obszaru troski mamy też wpływ. Te sprawy, które skupiają naszą uwagę i na które mamy wpływ, tworzą obszar

67 Por. S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2015.

68 „Ostrzenie piły” jest to odnowa człowieka. Jest to czas na regenerację sił i przygotowań do dalszej drogi. Zasada ta zakłada konieczność rozwoju człowieka w obszarach: duchowym (jasne wartości, oddanie, medytacje, studiowanie), fizycznym (ćwiczenia, odżywianie, kontrola poziomu stresu), społecznym (służenie, empatia, synergia, wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa) oraz umysłowym (czytanie, planowanie, pisanie, wizualizowanie). Człowiek dbając o stały rozwój tych obszarów jednocześnie dba o swoje wartości, cele, zdrowie, utrzymuje bardzo dobre stosunki społeczne i dba o swój rozwój intelektualny. Jest to fundamentem działania człowieka, tzn. nie zetniesz drzewa jeśli nie naostrzysz piły.

wpływu. Należy się zatem koncentrować na tym, na co mamy wpływ – to sprzymierzeniec konstruktywnego i skutecznego działania⁶⁹.

Niewątpliwie, iż mamy tu odniesienie do obszarów szczególnej troski, to jest bezpieczeństwa szkolnego i wpływu pożądanych oraz skutecznych działań profilaktycznych. Z tym, że kryterium oceny skuteczności jest ściśle powiązane z kryterium efektywności podejmowanych działań.

Według *Słownika poprawnej polszczyzny* – „efektywność” to efekt, wynik, skutek rezultatu⁷⁰. Zatem efektywność oznacza skuteczność i sprawność funkcjonowania całego systemu szkolnego, w tym i systemu bezpieczeństwa szkolnego. Natomiast efektywność to relacja między osiągniętymi wynikami, a wykorzystanymi środkami finansowymi oraz zasobami wysiłku w odniesieniu do szkoły, kompetencji nauczycieli. Jest to też relacja między elementami podsystemu oraz podsystemów bezpieczeństwa szkolnego.

Zatem kryterium efektywności i realizacji pożądanych celów można rozpatrywać na trzech poziomach, a mianowicie:

- 1) organizacji zarządzania bezpieczeństwem szkoły, w tym organizacji różnych działań oraz sposobów (metod) wykorzystania dostępnych środków finansowych, uwzględniając przede wszystkim świadomy wysiłek i trud nauczycieli,
- 2) procesu planowania, realizacji i wdrażania poszczególnych elementów modelu działań profilaktycznych oraz organizacji zarządzania bezpieczeństwem w szkole,
- 3) wykonywanych czynności profilaktycznych przez nauczycieli w ramach swoich kompetencji społecznych. Czynniki wpływające na wysokość tego poziomu to – warunki pracy profilaktycznej oraz organizacji wykonywanych czynności.

Efektywność jak i kryterium skuteczności musi być rozpatrywana w odniesieniu i przez pryzmat do wyżej wymienionych wszystkich poziomów. Może być oceniana wówczas gdy, jest możliwość klarownego powiązania wyników ponoszonych kosztów finansowych i osobowych z uzyskiwanymi efektami. Tak więc może ona być oceniana w odniesieniu do działań profilaktycznych oraz ewentualnie rezultatów – stanu bezpieczeństwa i jego poczucia.

Zachodzi więc pytanie, czy uzyskane oddziaływania profilaktyczne rozwiązały dysfunkcyjne problemy szkolne, które były przyczyną podjęcia odpowiednich działań?

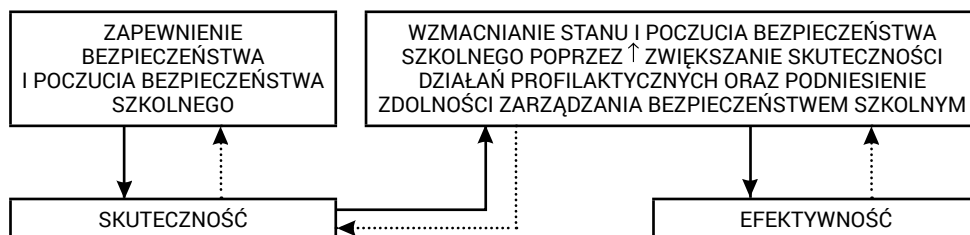
Jednak, że wielorakie rozumienie podstawowych kryteriów oceny powoduje liczne nieporozumienia i błędy interpretacyjne. W licznych opracowaniach dotyczących profilaktyki szkolnej podaje się różne definicje

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Por. *Słownik poprawnej polszczyzny*, red. M. Czekaj..., op. cit., s. 65.

skuteczności i efektywności, w zależności od potrzeby danego opracowania, co powoduje określony dysonans i brak zrozumienia oraz oceny efektów podejmowanych działań. Należy zatem w sposób jednoznaczny określać relacje między skutecznością i efektywnością. Poglądowo te relacje przedstawia następujący schemat:

Schemat 4. Relacje między skutecznością i efektywnością bezpieczeństwa szkolnego



Źródło: opracowanie własne.

Oprócz skuteczności i efektywności do katalogu kryteriów oceny bezpieczeństwa szkolnego można zaliczyć także kryteria, które są stosowane w procedurach finansowania różnego rodzaju projektów gospodarczych przez Komisję Europejską⁷¹. Są to:

Tabela 1. Kryteria oceny bezpieczeństwa szkolnego

KRYTERIUM (BEZ SKUTECZNOŚCI I EFEKTYWNOŚCI)	CHARAKTERYSTYKA
Adekwatność (Relevance)	Ocenia związek pomiędzy celami modelu działań profilaktycznych a istniejącymi zjawiskami zagrożeń zachowań problemowych (ryzykownych), które mają być rozwiązane. Ocenia się tutaj relacje: cele – efekty.
Użyteczność (Utility)	Sprawdza się, czy oddziaływanie profilaktyczne odpowiada potrzebom środowiska szkolnego w zakresie jego bezpieczeństwa.
Oddziaływanie (Impact)	To wszystkie konsekwencje realizacji modelu działań profilaktycznych (bezpośrednie, pośrednie, pozytywne i negatywne, przewidziane i nieprzewidziane).
Trwałość (Sustainability)	To stopień, w jakim efekty modelu działań profilaktycznych oddziałują na stan i poczucie bezpieczeństwa szkolnego, na jakość relacji społecznych i środowiska szkolnego. Ocenia się tutaj szanse trwania efektów realizacji modelu działań profilaktycznych.
Dodatkowość (Additionality)	To stopień, w jakim osiągnięte wyniki są wyłącznym skutkiem podjętych działań profilaktycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Ciężka, *Stanąć mocno na nogach, czyli jak przygotować ewaluację w pięciu krokach*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, s. 60; K. Rosiek, *Skuteczność – kryterium oceny przedsięwzięć współfinansowanych z budżetu Unii Europejskiej*, „Zarządzanie publiczne”, Nr 1/17, 2012, s. 45.

⁷¹ Patrz. ibidem, s. 37–49.

Wynika z tego, że poszczególne kryteria wiążą się z różnymi etapami ewaluacji⁷², to znaczy ich waga w odmiennych etapach oceny powinna być różna. I tak, badanie adekwatności (trafności) i ocena potencjalnej skuteczności są charakterystyczne dla ewaluacji prospektywnej⁷³, a badanie użyteczności, efektywności czy skuteczności dla ewaluacji retrospektywnej⁷⁴. Katalog powyższych kryteriów nie jest ani wyczerpujący, ani właściwy dla każdego badania ewaluacyjnego. Każda ewaluacja powinna więc wykorzystywać adekwatny do swojego przedmiotu zestaw kryteriów. Definicje kryteriów mogą podlegać modyfikacji bądź doprecyzowaniu w zależności od tego, czemu ewaluacja ma służyć i co badać⁷⁵.

72 *Ewaluacja* to „systematyczne zbieranie informacji z pewnego zakresu, którego celem jest dostarczenie przydatnej informacji zwrotnej; to zaplanowane i systematyczne działanie uwidaczniające, w jakim stopniu zostały osiągnięte cele; to proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu zamierzone cele (edukacji) są rzeczywiście realizowane; to sztuka zadawania pytań; to systematyczne badanie zdarzeń, które mają miejsce w ramach realizowanego programu bądź stanowią jego konsekwencję; to systematyczny i jawny proces zbierania informacji na temat istoty, charakteru i wartości interesujących zjawisk; służy nie uzasadnieniu (programu), lecz poprawie istniejącego stanu rzeczy; to proces zbierania informacji i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji; zdyscyplinowana ocena; to proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji; jest procesem systematycznego gromadzenia informacji na temat działania, właściwości i rezultatów programów, personelu oraz produktów; to systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu; to systematyczny proces obejmujący zbieranie informacji oraz zdawanie relacji (w postaci raportu) z tego, jak się rzeczy mają, z intencją dostarczenia danych ułatwiających podejmowanie decyzji”. *Ewaluacja w pracy metodą projektu*, cz. 4, red. M. Brzezińska-Hubert, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, Warszawa 2007, s. 14.

Ewaluacja to ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie. *Słownik...*, op. cit., red. J. Tokarski, s. 205. Najprościej ewaluację określa się jako ustalanie wartości czegoś. Ewaluacja jest częścią procesu podejmowania decyzji. Obejmuje wydawanie opinii o wartości działania poprzez systematyczne, jawne zbieranie i analizowanie o nim informacji w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości. Por. K. Aspiwall et al., *Co to jest ewaluacja? w: Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, MG, Olsztyn 1997, s. 32.

73 *Ewaluacja prospektywna (ex ante)* przeprowadzana jest na początku cyklu – przed rozpoczęciem realizacji programu. Ten rodzaj ewaluacji pomaga w zapewnieniu trafności i spójności planowanych programów, projektów czy działań. Zakłada się, że wnioski z tego typu ewaluacji powinny być włączone do projektowanego programu na etapie podejmowania decyzji o jego rozpoczęciu. Ewaluacja ta skupia się głównie na analizie mocnych i słabych stron programu, jego uzasadnieniu ekonomicznym i społecznym, spójności z politykami wspólnotowymi, krajowymi i regionalnymi oraz służy ocenie jego oczekiwanych rezultatów i oddziaływania oraz proponowanego systemu wdrażania. Por.: B. Turowski, M. Zawicki, *Funkcje, etapy, metody i narzędzia ewaluacji*, w: *Ewaluacja funduszy strukturalnych – perspektywa regionalna*, red. St. Mazur, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2007, s. 42; K. Pylak, *Ewaluacja. Podręcznik ewaluacji efektów projektów infrastrukturalnych*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009, s. 18.

74 *Ewaluacja retrospektywna (ex post)* przeprowadzana jest albo na zakończenie, albo po zakończeniu realizacji interwencji celem podsumowania realizacji całego programu, szczególnie w zakresie oddziaływania i trwałości interwencji. Służy także ocenie wielkości zaangażowanych środków, skuteczności i efektywności pomocy oraz stopnia osiągnięcia planowanych wyników – czynników uzasadniających poniesione wydatki ze źródeł publicznych. Bada przyczyny sukcesu lub porażki oraz trwałości wyników i oddziaływania programu. W sytuacji idealnej wyniki takiej ewaluacji powinny być dostępne przed rozpoczęciem fazy planowania następnego programu. Tym niemniej, dla właściwego oszacowania oddziaływania interwencji, ewaluacja prospektywna powinna być wykonana 2–3 lata po zakończeniu interwencji. Por.: B. Turowski, M. Zawicki, *Funkcje, etapy, metody...*, op. cit., s. 43; K. Pylak, *Ewaluacja. Podręcznik ewaluacji...*, op. cit., s. 19.

75 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, § 7.1 (Dz.U. z 9 października 2009 r. z późn. zm.); B. Ciężka, *Stanąć mocno na nogach, czyli jak przygotować ewaluację w pięciu krokach*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, s. 60.

Wymagania stawiane przez państwo szkołom i placówkom oświatowym, a następnie poddawane ewaluacji zostały opisane w czterech obszarach⁷⁶:

1. Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki, to znaczy i także działalności profilaktycznej.
2. Procesy zachodzące w szkole lub placówce, które dotyczą także procesu profilaktycznego i bezpieczeństwa szkolnego.
3. Funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym przez pryzmat bezpieczeństwa publicznego.
4. Zarządzanie szkołą lub placówką, to znaczy także zarządzanie bezpieczeństwem szkoły.

Przedmiotowe obszary mieszczą się zarówno w katalogu elementów modelu działań profilaktycznych oraz modelu zarządzania bezpieczeństwem szkolnym. Aczkolwiek zarządzanie ze względu na potrzebę jego oceny, powinno także podlegać ewaluacji zewnętrznej przez samorząd terytorialny.

Efekt realizacji celów modelu działań profilaktycznych w sferze bezpieczeństwa szkolnego tworzy adekwatność i użyteczność, poprawia funkcjonalność rozwiązań, rozwiązuje problemy dysfunkcyjne uczniów. Mierzenie efektów realizacji tychże celów, poza określeniem podstawowych oczekiwań jest bardzo trudne, a przede wszystkim specyficzne dla różnych działań profilaktycznych. Generalnie można zbadać uczestników poszczególnych działań w kontekście tego:

- Co zmieniło się w sferze ich osobistego bezpieczeństwa?
- Jak realizacja działań profilaktycznych przyczyniła się do zmiany funkcjonowania szkoły w obszarze bezpieczeństwa?
- Czy polepszyła się jakość relacji społecznych i środowiskowych w szkole?
- Czy zwiększył się poziom zagrożenia uczniów danej klasy, rocznika i samej szkoły? W czym się to wyraża?
- Jak uczniowie oceniają stan swojego bezpieczeństwa? Czy są spełniane ich oczekiwania w tym zakresie?

Aby dokonać kompleksowej oceny tych zagadnień, należy określić i scharakteryzować katalog pytań, dotyczących trafności i trwałej użyteczności, skuteczności oraz efektywności działań profilaktycznych w ramach przyjętego wzorca.

Do wyboru kluczowych pytań badawczych, które są niezbędne i konieczne do dalszego pogłębiania oraz uszczegółowienia w procesie oceniania (mie-

⁷⁶ J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, s. 91.

rzenia) bezpieczeństwa szkolnego, można wykorzystać tu wzór ewaluacji projektów infrastrukturalnych, tak zwane drzewo pytań (zagadnień) o profilaktykę bezpieczeństwa szkolnego⁷⁷.

Schemat 5. Rodzaje pytań badawczych wzorca ocen bezpieczeństwa szkolnego

TRAFNOŚĆ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Czy i w jakim stopniu cele działań profilaktycznych odpowiadają zidentyfikowanym potrzebom uczniów? ✓ Czy i w jakim stopniu działania profilaktyczne odnoszą się do problemów dysfunkcyjnych w szkole? ✓ Czy obrana strategia realizacji działań profilaktycznych jest spójna? (Czy strategia jest spójna wewnętrznie? Czy strategia jest zbieżna z celami modelu bezpieczeństwa szkolnego?) ✓ Czy logika modelu działań profilaktycznych jest poprawna? (logika zależności przyczynowo-skutkowych) ✓ Czy obrana na wstępie strategia pozostaje aktualna w trakcie wdrażania działań profilaktycznych? W jakim zakresie?
SKUTECZNOŚĆ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Czy i w jakim stopniu cele działań profilaktycznych zdefiniowane na etapie przygotowania zostały osiągnięte? ✓ Jak silny jest/był wpływ czynników zewnętrznych? ✓ Jakie są/były sukcesy działań profilaktycznych? Jakie problemy napotkano podczas realizacji? ✓ Czy wybrane instrumenty i rozwiązania okazały się odpowiednie do zidentyfikowanych problemów? W jakim stopniu? ✓ Czy i w jakim stopniu system zarządzania bezpieczeństwem szkolnym i wdrażania działań profilaktycznych okazał się skuteczny?
EFEKTYWNOŚĆ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Czy podobne efekty można było osiągnąć przy wykorzystaniu innych instrumentów? ✓ Czy podobne efekty można było osiągnąć przy wykorzystaniu niższych nakładów finansowych i wysiłków nauczycieli?
UŻYTECZNOŚĆ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Czy i w jakim stopniu model działań profilaktycznych spełnia/spełnił oczekiwania grup uczniów do których był bezpośrednio kierowany? ✓ Czy model działań profilaktycznych przyczynia się/przyczynił się do rozwiązania/zminimalizowania adresowanych problemów? W jakim zakresie? ✓ Czy interwencja profilaktyczna przyczynia się/przyczyniła się do wykorzystania zidentyfikowanych szans? W jakim zakresie? ✓ Czy efekty działań profilaktycznych są korzystne dla różnych grup uczniów (efekt realizacji celów działań profilaktycznych)? W jaki sposób? W jakim zakresie? ✓ Czy pojawiły się negatywne efekty uboczne? <ul style="list-style-type: none"> – czy pozytywne efekty nie zostały uzyskane kosztem pogorszenia sytuacji uczniów nieobjętych działaniami profilaktycznymi? Dlaczego tak się stało?

⁷⁷ Por. K. Pylak, *Ewaluacja, Podręcznik ewaluacji...*, op. cit.; K. Olejniczak, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji*, w: *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych*. Podręcznik akademicki, red. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion, WAIp, Warszawa 2008.

TRAFNOŚĆ

- ✓ Czy efekty realizacji działań profilaktycznych okazały się trwałe, długofalowe? W jakim przedziale czasu? W jakim stopniu będą one użyteczne dla uczniów?
- ✓ Czy efekty realizacji działań profilaktycznych są odczuwane po ich zakończeniu? W jaki sposób? Przez kogo? W jakim stopniu?

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Pylak, *Ewaluacja. Podręcznik ewaluacji...*, op. cit., s. 46; K. Olejniczak, *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji*, w: *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, red. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion, WAiP, Warszawa 2008, s. 24–25.

Pełna odpowiedź na tak postawione pytania wnosi nową wartość wiedzy o bezpieczeństwie szkolnym oraz przedstawia obraz całościowego oddziaływania. Istotnym problemem niepodejmowanym w profilaktyce bezpieczeństwa szkolnego jest wycena zasobów niematerialnych, to jest: wiedzy oraz cech indywidualnych uczniów oraz środowiska szkolnego. Zarządzanie wiedzą jest ważnym elementem podsystemu zarządzania bezpieczeństwem szkolnym. Umożliwia ono doskonalenie funkcjonowania wszystkich faz procesu i wpływa na ich jakość i efektywność.

Odniesienie celowości zarządzania wiedzą do fundamentów działania organizacji zgodne jest z podejściem cytowanego już P.F. Druckera, który stwierdził, iż czynienie wiedzy produktywną, jest głównym wymogiem zarządzania. Stwierdzenie to staje się jednocześnie argumentem, do prac nad rozwojem tej koncepcji, także w obszarze zarządzania wiedzą profilaktyczną⁷⁸.

Otwartą kwestią jest opracowanie stosownego narzędzia badawczego, które by umożliwiałoby pomiar skuteczności wiedzy profilaktycznej, na wzór tak zwanej karty wyników zarządzania wiedzą w organizacji⁷⁹.

Aktualnie za wynik oceny skuteczności zarządzania wiedzą przyjmuje się:

- usprawnienie pracy profilaktycznej oraz procesu profilaktycznego,
- wzrost atrakcyjności rankingowej (popularności) szkoły dla uczniów i rodziców,
- wzrost umiejętności rozwiązywania problemów i wiedzy profilaktycznej w tym zakresie,
- poprawę stosunków interpersonalnych między uczniami oraz w relacjach uczeń – nauczyciel, nauczyciel – uczeń,
- zwiększenie zdolności do pozyskiwania wiedzy profilaktycznej z zewnątrz otoczenia szkolnego.

⁷⁸ Por. P. Drucker, *Spółczeństwo postkapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999, s. 13–19.

⁷⁹ Por. E. Skrzypek, *Jakościowy wymiar zarządzania wiedzą – teoria i praktyka*, „Zarządzanie i Finanse”, Nr 3, cz. 1, 2012, s. 524.

Ocena cech indywidualnych uczniów oraz środowiska szkolnego jest związana z profilaktyką zachowań ich zaburzeń. Wartością tej oceny staje się tu diagnoza interdyscyplinarna, zawierająca informacje w zakresie społecznym, medycznym, zachowania ucznia, które mieści się w granicach normy wyrażonej w stosownej diagnozie. Stanowi ona punkt wyjścia do zaprogramowania oraz prowadzenia pracy⁸⁰.

Pedagodzy i psychologowie przy ustalaniu norm w zachowaniu posługują się najczęściej określeniem „społeczne przystosowanie ucznia”⁸¹, przy czym za prawidłowe uważa się takie zachowanie, które zaspokaja potrzeby osobiste oraz spełnia wymagania społeczne. W tym wypadku przez normę rozumie się zasady i zwyczaje przyjęte w danym środowisku. Stopień odchylenia od tej normy będzie świadczył o sile i natężeniu danego zjawiska. Nie można więc rozważać społecznych konsekwencji zachowania bez uwzględniania wymagań stawianych przez najbliższe otoczenie, a także wieku⁸².

Warto zauważyć, że rozważania dotyczące normy w zachowaniu uczniów często bazują na badaniach statystycznych – zgodnie z nimi to, co jest wspólne dla większości uczniów w określonym wieku, może być uznane za normalne⁸³.

Przy diagnozie zaburzeń zachowań uczniów można napotkać wiele trudności wynikających stąd, że uczniowie znajdują się w stanie permanentnego rozwoju fizycznego i psychicznego. Należy także uwzględnić, że określone objawy zachowań, nie zawsze muszą być traktowane jako symptom zaburzeń zachowania, ale na pewno powinny być wskazówką, że istnieje istotny

80 Por. E. Derlikiewicz, *Zaburzenia zachowania a środowisko rodzinne dziecka*, Vesalius, Szczecin 2001, s. 32, za: J. Lausch-Zuk, *Terapia dzieci przejawiających zachowania agresywne*, w: *Terapia pedagogiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. M. Burtowy, WOM, Kalisz 1996.

81 Zjawisko przystosowania społecznego interesuje badaczy różnych dyscyplin naukowych. Jest też przez nich różnie rozumiane, w inny sposób definiowane. Literatura przedmiotu pozwala na stwierdzenie, iż przedstawiciele różnych nauk bardzo różnie definiują termin przystosowanie, a kryteria przez nich sformułowane są często subiektywne i nieprecyzyjne. W pedagogice „przystosowanie oznacza funkcjonowanie zgodne z regułami współżycia społecznego, dostosowanie się do wymagań, jakie społeczeństwo stawia swoim członkom ze względu na ich płeć, wiek, pozycję socjalną”. M. Kościelna, *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 18. Z kolei współcześnie polscy pedagodzy i psychologowie nawiązują do twierdzeń filozofii, która mówi o społecznym uwarunkowaniu działalności człowieka i zwraca uwagę, iż człowiek przystosowany zaspokaja osobiste potrzeby przez realizację zadań społecznych. Pojęcie przystosowania pojawia się często w psychologii rewalidacyjnej. Celem rewalidacji jest udzielenie pomocy jednostkom upośledzonym umysłowo w ogólnym przystosowaniu do życia, w przygotowaniu niepełnosprawnych do pełnienia różnych społecznych zadań w życiu, do kształtowania odpowiedniego zachowania i działania społecznie użytecznego. Natomiast „Max Weber przez przystosowanie społeczne rozumie zdolność do samodzielnego stanowienia o sobie i utrzymywania siebie oraz wywiązywanie się z odpowiedzialności wobec poszczególnych osób i grupy społecznej, w której jednostka przebywa” za: R. Kościelak, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996, s. 74. Formy zachowań, które będą umożliwiały nawiązywanie kontaktów społecznych i zaspokajanie potrzeb psychicznych – będą formami typowymi dla zachowania przystosowanego. Natomiast niedostosowanie się do warunków – nieumiejętność akomodacji, niedostosowanie się do ludzi – niezdolność asymilacji, braki w zakresie akceptacji norm, stanowiąc będzie o zaburzonym rozwoju osobowości, nazywanym społecznym niedostosowaniem.

82 Por. E. Derlikiewicz, *Zaburzenia zachowania...*, op. cit., s. 32–33, za: H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.

83 Por. E. Derlikiewicz, *Zaburzenia zachowania...*, op. cit., s. 33, za: A. Kozłowska, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.

problem, który wymaga rozwiązania. Przyczyny konkretnego zachowania są zawsze złożone i zwykle charakteryzują się różnorodnością, co oznacza, że działa jednocześnie kilka szkodliwych czynników, które mogą wpływać na to, że są zagrożeniami. Mogą to być skutki urazów fizycznych bądź psychicznych, ale też chęć naśladowania patologicznych zachowań środowiskowych. Mogą również wynikać z uwarunkowań genetycznych, społecznych i kulturowych⁸⁴.

Niewątpliwie rosnącą troską społeczeństwa są agresywni, aspołeczni uczniowie, którzy traktują innych jak przedmioty, a nie jak ludzi. Agresywna, aspołeczna jednostka nie pojawia się w próżni, ale jest efektem poważnej społecznej deprivacji, winnej całego szeregu problemów: dzieci i młodych ludzi, którzy nie potrafią i nie chcą się uczyć, pracować, ich depresji, samobójczych myśli czy zachowań poważnie naruszających prawa innych ludzi. Tylko zrozumienie i trafna ocena (diagnoza), co leży u podstawy tej skomplikowanej patologii może wskazać na skuteczne środki zaradcze⁸⁵.

Każdy uczeń i nauczyciel współtworzy jakość szkoły oraz podlega wpływom pośrednim i bezpośrednim, a rezultat tych wpływów wtórnie wzmacnia lub osłabia jakość systemu bezpieczeństwa szkolnego. Istotne dla określenia jakości systemu bezpieczeństwa szkolnego są role pełnione przez poszczególne osoby w strukturze szkoły.

Uwzględniając powyższe w kontekście zmian i problemów współczesnej szkoły pojęcie jej jakości w sferze bezpieczeństwa nabiera szczególnego znaczenia. Jakość jest tym, co można poprawić w swoim otoczeniu, jest wartością, która charakteryzuje zdarzenia, informacje, pracę pedagogiczną i wychowawczą oraz działalność profilaktyczną. Na jakość wyżej wymienionych elementów składa się coś więcej, niż ogólna suma ich cech. W tym sensie jakość jest najważniejszą kategorią opisową rzeczywistości materialnej i niematerialnej bezpieczeństwa szkolnego.

Poprawa jakości, a co za tym idzie skuteczności, zależy przede wszystkim od wiedzy nauczycieli, którzy zajmują się tą dziedziną. A jednym z ważnych składników tej wiedzy jest umiejętność określenia, jakiego typu działania prawdopodobnie prowadzą do ograniczania określonych problemów, a jakie raczej nie przyniosą pożądanych efektów. Równie ważna jest umiejętność sprawdzenia, jakie są skutki realizacji określonych działań. Takich informacji powinny dostarczać badania ewaluacyjne, o których mówiono wyżej.

Powstają zatem pytania:

- Jakie jest więc minimum wiedzy, jaką każdy nauczyciel powinien posiadać na ich temat?

84 Bliżej: *Zachowania dysfunkcyjne. Uwarunkowania społeczne, kulturowe i polityczno-prawne oraz stosowane rozwiązania*, red. A. Lisowska, J. Kurzępa, UW, Wrocław 2011.

85 Por. E. Wysocka, *Diagnoza środowiska rówieśniczego jako obszar zaniedbany i zaniechany w diagnozie sytuacji szkolnej – jakość i typ środowiska uczniowskiego jako wyznacznik funkcjonowania szkolnego ucznia*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, op. cit., red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, s. 207–228; E. Białek, *Diagnoza patologii w szkole: profilaktyka i terapia – podejście psychosyntezy*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, op. cit., red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, s. 229–235.

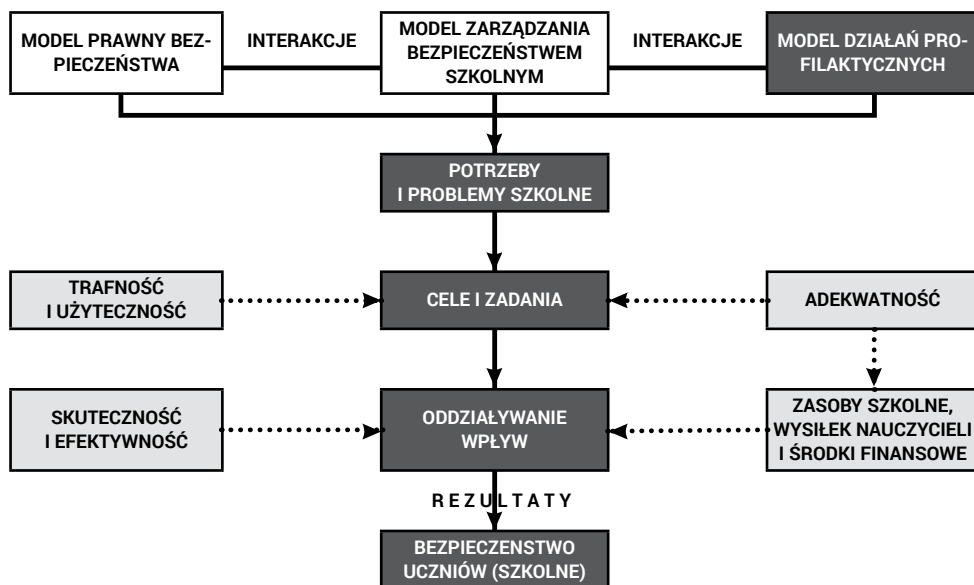
- Skąd nauczyciel wie, czy robi coś dobrego, a jego praca nie jest bezwartościowa lub wręcz szkodliwa?

Przecież problemy, którym zapobiega nauczyciel jeszcze nie występują, a jeżeli tak – to w incydentalnym zakresie, więc nie może zaobserwować, że znikają bądź maleją pod wpływem jego aktywności⁸⁶. Dlatego uzasadniona jest także wątpliwość wyrażona w pytaniu – skąd jest pewność, że osoby/instytucje, których autorytetem są poparte profesjonalne (rekomendowane) programy profilaktyczne same nie ulegają magii własnych przekonań, wcześniejszych doświadczeń, określonej tradycji lub chwilowej mody?

Logiczny model działań profilaktycznych w szkole zakłada, że wszystkie działania w ramach tego modelu są ściśle powiązane z określonymi celami. Wykonanie (realizacja) określonych działań jest niezbędne w reżimie odpowiedniej jakości. I właśnie sprawdzenie jakości realizacji działań służy profesjonalna ewaluacja procesu funkcjonowania systemu bezpieczeństwa szkolnego. Powinna ona być przeprowadzona przez specjalistów, a nie nauczycieli praktyków. A nadto niezbędnym jest określenie wskaźników realizacji poszczególnych działań, to znaczy miar, po których poznaje się, że przebiegają one zgodnie z planem.

Przedstawia to następujący schemat:

Schemat 6. Kryterium oceny modeli systemu bezpieczeństwa szkolnego



Źródło: opracowanie własne.

⁸⁶ Por. K. Okulicz-Kozaryn, *Co profilaktyk powinien wiedzieć o ewaluacji programów profilaktycznych*, „Serwis Informacyjny Narkomania”, Nr 3/67, 2014, s. 17.

Typowymi wskaźnikami realizacji działań profilaktycznych są między innymi:

- czas przeznaczony na daną aktywność,
- liczba przeprowadzonych zajęć,
- liczba uczestników,
- jakościowa lub ilościowa ocena zajęć przez realizatorów i uczestników,
- opis wydarzeń zewnętrznych towarzyszących realizacji działań, które mogły mieć wpływ na jego przebieg lub efekty.

Jak pisze Katarzyna Okulicz-Kozaryn⁸⁷ wydaje się iż, pożądanym i idealnym rozwiązaniem byłoby prowadzenie badań ewaluacyjnych w zespołach, wśród których byłiby:

- autorzy działań profilaktycznych w ramach danego modelu,
- realizatorzy tychże działań,
- specjaliści zajmujący się ewaluacją,
- decydenci i osoby sprawujące nadzór merytoryczny oraz finansowy nad daną szkołą.

Określoną formą oceny bezpieczeństwa szkolnego może być także analiza związków pomiędzy percepcją jakości, a przejawami zachowań problemowych (ryzykownych) w badanej grupie uczniów. Przedmiotowa analiza dotyczy zatem korelacji.

„Korelacja” według *Słownika wyrazów obcych*⁸⁸ jest to wzajemne powiązanie, współzależność przedmiotów, pojęć, zagadnień, zjawisk, zmiennych diagnostycznych. Zbigniew Zaborowski podaje, że „jest to związek zmiennych czynników, cech. Jeśli wzrostowi jednej zmiennej, na przykład uspołeczniania, towarzyszy wzrost innej zmiennej, na przykład patriotyzmu, mówimy, że te zmienne są skorelowane”⁸⁹.

Natomiast Władysław Zaczyński stwierdza:

„w codziennej obserwacji nader często dostrzegamy istnienie zależności między dwoma zmiennymi A i B, których mierzenie nazywamy korelacją. W rachunku korelacyjnym chodzi przede wszystkim o mierzenie częstotliwości wzajemnego wpływu”⁹⁰.

87 Ibidem, s. 21.

88 *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1977, s. 392; *Słownik wyrazów obcych*, op. L. Wiśniakowska, PWN, Warszawa 2007, s. 204.

89 Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologicznych badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, s. 358.

90 W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 79.

Warto też wskazać, iż zależności korelacyjne stanowią jeden z zasadniczych kierunków wnioskowania w psychologii, która współpracuje z pedagogiką. Dlatego też należy podkreślić, iż miarą oceny bezpieczeństwa uczniów jest, w pryzmacie profilaktycznego wsparcia, adekwatność i użyteczność teoretycznego (symulacyjnego) modelu działań szkoły na rzecz bezpieczeństwa.

3. ZAŁOŻENIA KONCEPCJI BEZPIECZEŃSTWA SZKOLNEGO

Koncepcja bezpieczeństwa szkolnego powinna zakładać możliwość zastosowania uniwersalnych ram tematycznych składających się na różne dyscypliny naukowe. Jest ono bowiem kategorią zarówno bezpieczeństwa społecznego i publicznego. Dotyczy to przede wszystkim unormowań prawnych z zakresu prawa administracyjnego, prawa karnego, prawa pracy itd., a także psychologii społecznej, socjologii i pedagogiki.

Pojęcie bezpieczeństwa szkolnego obejmuje bezpieczeństwo w szkole jak i samej szkoły. W literaturze przedmiotu występuje powszechny pogląd akceptujący pojęcie tego bezpieczeństwa w formule *bezpieczeństwa w szkole i w innych placówkach oświatowych*.

Wydaje się, iż taka interpretacja jest uproszczeniem, co do zakresu treści obejmujących pojęcie szkoły. Wynika to niewątpliwie z tradycyjnego i potocznego posługiwania się oceną miejsca określonych zdarzeń, łącząc je w sposób domyślania się bądź zgadywania w aspekcie bezpieczeństwa zarówno w szkole, jak i poza szkołą.

Dla przejrzystości metodologicznej należałoby stosować nowe pojęcie bezpieczeństwa szkolnego jak i pojęcia środowiska szkolnego.

Bezpieczeństwo szkolne jest pojęciem złożonym, zawierającym różne elementy klasycznych typów tego pojęcia, tj.:

1. podmiotu bezpieczeństwa jako zawierającego elementy bezpieczeństwa społecznego i publicznego,
2. podmiot bezpieczeństwa, tj. całość środowiska szkolnego, a więc uczniów, nauczycieli, personelu techniczno-organizacyjnego, inaczej mówiąc chodzi tu także o czynniki strukturalne i personalne,
3. przestrzeń i czas, gdzie jest ono procesem niezwykle dynamicznym, niestających interakcji, trudnych często do przewidzenia,
4. sposób organizowania, tj. w ramach systemu zbiorowego środowiska szkolnego i indywidualnego podmiotu, tj. poszczególnych osób, zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Szkoła jako placówka oświatowa ma za zadanie nie tylko zapewniać w jej ramach bezpieczeństwo, ale też aktywnie działać i edukować dzieci w tym zakresie. Jest ona nie tylko budynkiem wraz z personelem i uczniami, ale instytucją oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem w państwie, w ten sposób wkracza już w omawiany system bezpieczeństwa. Obok tego zajmuje się kształceniem kulturowym według norm etycznych obowiązujących w danym społeczeństwie. Szkoła przede wszystkim zajmuje się wychowaniem, czyli wspieraniem, pomocą dla ucznia w tworzeniu samego siebie. Skrótowno można napisać, że na wychowanie składają się: nauczanie, opieka i profilaktyka. Ta ostatnia zapobiega ewentualnym błędom w postępowaniu uczniów, mogących rzutować na przyszłe życie wychowanka i jego funkcjonowanie w dorosłym życiu.

W tym aspekcie cała społeczność szkolna pełni dwojaką rolę. Zarówno nauczyciele, wychowankowie jak i wszyscy pracownicy szkolni są biorcami bezpieczeństwa, czerpiąc jego gwarancje od struktur wyższych i uregulowań prawnych, mają zagwarantowane to niejako z faktu pełnienia danej funkcji. Z drugiej strony czynnie współtworzące taką sytuację placówki oświatowej, wywiązując się w tym zakresie z nałożonych obowiązków, czy też wykazując pewne postawy, pożądane i wymagane w danym środowisku, wychodzące naprzeciw potrzebom, biorą aktywny udział w zarządzaniu szkołą. Wymiar społeczny szkoły uwzględnia w kwestiach bezpieczeństwa wszystkie podmioty szkolne, dla których szkoła stanowi miejsce życia, pracy, zabawy i wypoczynku, a więc uczniów, nauczycieli, dyrektora, rodziców i personel niepedagogiczny.

W wymiarze materialnym szkoły, odnoszącym się do wielkości, zagospodarowania, wyposażenia budynku i terenu określonych przez wymogi techniczne, higieniczne, ergonomiczne i ekologiczne, bezpieczeństwo szkolne można rozpatrywać w trzech płaszczyznach: higienicznej, fizycznej i psychicznej.

Szkoła również jako placówka oświatowa, która zatrudnia pracowników i w której przebywa duża liczba dzieci, jest zobowiązana do przestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz zasad prawa powszechnego w szczególności prawa pracy i oświatowego, dając tym samym swoim pracownikom i podopiecznym gwarancje pracy i nauki.

Bezpieczeństwo szkolne jest to pewnego rodzaju stan i proces wychowawczo-edukacyjny, w którym podmioty (uczestnicy) środowiska szkolnego dążą do realizacji prawa do: nauki, bezpieczeństwa zawodowego nauczycieli jak i uczniów, bezpiecznego pobytu w szkole bez przymusu i agresji. Brak pełnej realizacji tych praw, a zatem niedostateczne stosowanie środków nadzoru pedagogicznego powodują określone stany kryzysowe w formie konkretnych zagrożeń.

System bezpieczeństwa szkolnego w tym zakresie jest oparty na systemie bezpieczeństwa społecznego i publicznego. Ponieważ szkoła jest uzależniona w głównej mierze od państwa, a konkretnie od władzy rządowej i samorządowej.

Przejawia się to w możliwościach warunkujących istnienie, rozwój i normalne, bezpieczne funkcjonowanie oświaty i wychowania. Organizacja systemu i wychowania koresponduje ściśle z tym, gdzie występuje układ funkcjonalny, tzw. bezpiecznych programów nauki, edukacji i wychowania.

Opis tak przedstawionego systemu szkolnego rozumiany jest jako analiza ilościowa i ma ona za zadanie określać charakter problemów środowiska szkolnego w układzie społecznym i ich bezpośredniego wpływu na stan bezpieczeństwa⁹¹. Chodzi tu o ukazywanie wpływu otoczenia środowiska szkolnego na zakłócanie normalnego funkcjonowania szkoły. Nie ulega wątpliwości, że otoczenie środowiska szkolnego jest związane i zależne od tego, co je otacza. Jest to system złożony, powinien być kojarzony ze stanem i procesami, które w nim zachodzą. Normy prawne pełnią w tym procesie funkcję wychowawczą i regulacyjną, zapewniając społeczeństwu i środowisku szkolnemu właściwe funkcjonowanie i rozwój edukacji oraz zasady niezbędne do minimalizacji zagrożeń w całym przyjętym systemie szkolnym.

Identyfikacja takiego systemu szkolnego polega na wyodrębnieniu jego cech, wspólnych i incydentalnych, elementów specyficznych oraz charakteru powiązań między nimi. Można zatem zastosować następujące zasady tej identyfikacji, tj.:

- określenie granic struktury i funkcji,
- określenie kryteriów identyfikacji istotnych zagrożeń oraz ich form,
- wskazanie, wyartykułowanie przedmiotu i celów oraz wzajemnych powiązań z otoczeniem,
- określenie ujęcia systemowego do rzeczywistej sfery uwarunkowań szkoły, co sprowadza się do ustalenia przejrzystości występujących problemów i zagrożeń w środowisku szkolnym,
- określenie uwarunkowań i perspektyw funkcjonowania wszystkich elementów ogniw systemu.

Z punktu widzenia każdej koncepcji należy określać realne środki wychowawcze i prawne minimalizowania występujących zagrożeń, trudności także w ochronie egzystencjalnej uczestników środowiska szkolnego, słuszność i trafność przyjmowanych zasad polityki oświatowej i właściwe przygotowanie zawodowe kadry nauczycielskiej.

⁹¹ *Zdrowy i bezpieczny uczeń*, „Trendy”, Nr 1, materiały z konferencji pn. *Promocja zdrowia i profilaktyka – inwestycja w lokalny kapitał społeczny*, ORE, Warszawa 2015, s. 22–26, <http://bc.ore.edu.pl/Content/734/Zdrowy+i+bezpieczny+uczen.pdf> [dostęp: 20.06.2016].

4. PRAWNY MODEL BEZPIECZEŃSTWA SZKOLNEGO

Istnieje bardzo wiele przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie bezpieczeństwa szkoły oraz środowiska szkolnego z różnych dziedzin prawa, nie tylko prawa oświatowego.

Są to więc:

- przepisy prawa powszechnego,
- przepisy prawa publicznego,
- uchwały jednostek samorządu terytorialnego,
- statuty i regulaminy szkół,
- procedury postępowań w sprawach problemowych,
- ogłoszenia i zarządzenia dyrektora szkoły.

Należy też wskazać na bardzo ważne opinie i oceny w zakresie przestrzegania prawa przez środowiska szkolne, zawierane w różnego rodzaju raportach o stanie edukacji. I tak np. w roku 2014 został opublikowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie *Raport o stanie edukacji w 2013 roku*, który został opracowany w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji*.

W badaniach tych ukazuje się, że po raz pierwszy kwestia bezpieczeństwa została poruszona w art. 5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, w którym zobowiązuje się do zapewnienia swoim obywatelom wolności, praw człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwa. Jednym z praw socjalnych jest prawo do edukacji. Art. 70 ust. 2 gwarantuje każdemu obywatelowi prawo do nauki, która jest obowiązkowa do 18 roku życia. Ten sam artykuł w kolejnych ustępach mówi o tym, że nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna, a rodzice mają prawo wyboru szkoły. Prawo te zapewnia swoim obywatelom równy i powszechny dostęp do wykształcenia i w tym celu tworzy system indywidualnej pomocy organizacyjnej i finansowej dla uczniów i studentów. Art. 72 gwarantuje ochronę praw dziecka przez państwo polskie przed przemocą, demoralizacją, okrucieństwem i wyzyskiem.

Poza Konstytucją RP można wskazać i wyróżnić podstawowe przepisy prawne regulujące zagadnienia bezpieczeństwa szkolnego w formie ustaw, jak i rozporządzeń wewnętrznych, w tym szkolnych:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty – art. 1, art.4, art. 5, art. 33 ust. 2, art.34a, art. 39, art. 54, art. 60, art. 82.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela⁹² – art. 6, art.7, art. 63, art. 75.

92 Dz.U. z 2006 r., Nr 97, poz. 674.

- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy⁹³ – art. 15, art. 100, art. 108, art. 210, art. 211, art. 212, art. 214, art. 233, art. 234, art. 236, art. 237³, art. 237⁴, 237².
- Ustawa z dnia 30 października 2002 roku o zaopatrzeniu z tytułu wypadków lub chorób zawodowych powstałych w szczególnych okolicznościach – art. 1, art. 2.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich⁹⁴ – art. 3, art. 4, art. 4a.
- Ustawa z dnia 9 listopada 1995 roku o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych⁹⁵ – art. 3, art. 5.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii⁹⁶ – art. 2, art. 5.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 2011 roku w sprawie Krajowego Programu Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016⁹⁷.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 lipca 2009 roku w sprawie ustalania okoliczności i przyczyn wypadków przy pracy⁹⁸.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem⁹⁹.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół¹⁰⁰.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹⁰¹.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹⁰².
- Rozporządzenie z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą¹⁰³.

93 Dz.U. z 1998 r., Nr 21, poz. 94.

94 Dz.U. z 2010 r., Nr 33, poz. 178.

95 Dz.U. z 1996 r., Nr 10, poz. Nr 55.

96 Dz.U. z 2012 r., poz. 124.

97 Dz.U. z 2011 r., Nr 78, poz. 428.

98 Dz.U. z 2009 r., Nr 105, poz. 870.

99 Dz.U. z 2003 r., Nr 26, poz. 226.

100 Dz.U. z 2001 r., Nr 61, poz. 624, z późn. zm.

101 Dz.U. z 2012 r., poz. 977.

102 Dz.U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487.

103 Dz.U., Nr 139, poz. 1133.

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 sierpnia 2009 roku w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej¹⁰⁴.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 4 listopada 1985 roku w sprawie książki kontroli sanitarnej¹⁰⁵.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 roku w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy¹⁰⁶.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie¹⁰⁷.
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 roku w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy.
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 7 czerwca 2010 roku w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów¹⁰⁸.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe¹⁰⁹.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach¹¹⁰.
- Stanowisko Ministra Zdrowia z dnia 4 maja 2010 roku w sprawie możliwości podawania leków dzieciom przez nauczycieli w szkole i przedszkolu.

Oprócz prawa powszechnego występują także akty prawne w formie uchwał jednostek samorządu terytorialnego, dotyczące realizacji polityki oświatowej oraz zaspakajania i ochronę porządku i bezpieczeństwa obywateli (art. 7 ust. 1 pkt. 14 Ustawy z 8 grudnia 1990 roku o samorządzie gminnym)¹¹¹.

W ramach tego wciąż jakże skomplikowanego prawnego modelu w środowisku szkolnym szczególne znaczenie ma tzw. prawo wewnętrzne w formie statutów szkół. Jest to prawo najniższe, ale jakże ważne. Nie ma

104 Dz.U., Nr 139, poz. 1139 z późn. zm.

105 Dz.U. z 1985 r., Nr 56, poz. 289.

106 Dz.U. z 2003 r., Nr 169, poz. 1650.

107 Dz.U. z 2002 r., Nr 75, poz. 690.

108 Dz.U. z 2010 r., Nr 109, poz. 719.

109 Dz.U. z 1998 r., Nr 148, poz. 973.

110 Dz.U. z 2003 r., Nr 6, poz. 69.

111 Tekst jednolity: Dz.U. z 2001 r., Nr 142, poz. 1591 z późn. zm.

generalnie jakiegokolwiek jednego aktu prawnego, który regulowałby zasady przyjmowania statutów, ich treści oraz tryb zmian tychże statutów. Obowiązują praktycznie dwadzieścia trzy akty prawne w formie ustaw i rozporządzeń regulujących status prawny statutów szkół. Rozeznanie się w tym jest dość trudne.

Kwestie bezpieczeństwa szkolnego uregulowane są także w narodowych programach i strategiach, które nie mają charakteru prawnego, ale są wytycznymi rządu. Jednym z nich był *Narodowy plan działania na rzecz dzieci 2004–2012. Polska dla dzieci*. Miał on charakter strategii i został przyjęty przez Radę Ministrów 20 lutego 2004 roku. Był on wykonaniem zobowiązań Polski wynikających z Deklaracji i Planu Działania dokumentu *Świat przyjazny dzieciom* przyjętego podczas XXVII Sesji Specjalnego Zgromadzenia Ogólnego ONZ w maju 2002 roku. Plan ten wyznaczał zadania i formułował długofalowe cele, pozwalające na osiągnięcie poprawy losu dzieci w Polsce, co miało umożliwić im harmonijny rozwój oraz równe szanse. Określał on działania, które należało wykonać, aby zharmonizować prawo polskie z prawem międzynarodowym. Określał też ścieżki budowania dialogu społecznego pomiędzy administracją a obywatelami w celu realizacji programu. Jego realizacja polegała na aktywnym przeciwdziałaniu wszelkim przejawom dyskryminacji wobec dzieci i intolerancji.

Był realizowany także Rządowy program na lata 2014–2016 *Bezpieczna i przyjazna szkoła*. Stanowił on kontynuację Programu *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, który resort edukacji realizował w latach 2008–2013. Zakładano, że będzie on narzędziem do wspierania szkół i placówek systemu oświaty w realizacji polityki oświatowej państwa w 2014/2015 roku pod nazwą: *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole oraz działań profilaktycznych*. Pozostało to jednak wciąż w sferze życzeniowej, do realizacji było daleko.

5. PODSTAWY PRAWNE PROFILAKTYKI DLA BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE

Podstawą do realizacji w każdej szkole działań profilaktycznych odpowiadających potrzebom środowiska i dostosowanych do potrzeb uczniów jest oparcie ich o rzetelną i nowoczesną wiedzę w tym zakresie. Dotyczy to przede wszystkim znajomości podstawowych aktów prawnych w tym obszarze.

Chociaż już było o tym wspomniane, przypomnijmy jeszcze raz:

- ◆ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę 30 września 1991 roku¹¹².

¹¹² Dz.U., Nr 120, poz. 526.

Przy istotnym dla profilaktyki budowaniu samorządności i demokracji szkolnej warto pamiętać o artykułach: 12, 13, 14 i 16 cyt. Konwencji zobowiązujących państwo do zapewnienia dziecku *swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka* stosownie do jego wieku oraz dojrzałości, do swobodnego wypowiedzania się oraz swobody myśli, sumienia, a także ochrony przed bezprawną ingerencją w sferę jego życia prywatnego oraz przed godzeniem w jego honor.

Do artykułów od 12 do 16 Polska złożyła deklaracje, że wykonanie określonych w nich praw dziecka „dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną”¹¹³.

◆ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku¹¹⁴.

Znajdujemy w niej poniższe sformułowania:

„Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia do decydowania o swoim życiu osobistym.” (art. 47)

„Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonania obowiązku szkolnego określa ustawa. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna.” (art. 70 ust.1,2)

„Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.” (art. 70 ust. 4)

„Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją.” (art. 72 ust. 1)

6. BEZPIECZEŃSTWO UCZNIÓW

Wymienione wyżej przepisy prawne dotyczące szeroko pojętego bezpieczeństwa szkolnego regulują w istocie wyłącznie odpowiedzialność kadry nauczycielskiej za bezpieczeństwo uczniów. I to stanowi duży błąd, gdyż odpowiedzialność jest znacznie szersza.

113 Por. J. Bińczycka, *Humaności o prawach dziecka*, „Impuls”, Kraków 2000, s. 24; E. Czyż, *Dziecko i jego prawa*, Biblioteka Komitetu Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992, s. 14; G. Mikołajczyk-Lerman, *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013, s. 114–115.

114 Dz.U., Nr 78, poz. 483.

Albowiem Ustawa o systemie oświaty (art. 1 ust. 10, art. 39 ust. 1 pkt. 5a) nałożyła na dyrektora obowiązek zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków kształcenia, opieki i wychowania. Nakłada ona również obowiązek upowszechniania wśród uczniów wiedzy o bezpieczeństwie, a także wyrabiania postaw odpowiedniego zachowania się wobec zagrożenia życia i zdrowia. Natomiast bezpieczeństwo uczniów zależy nie tylko od dyrektora, ale od wielu czynników tkwiących w infrastrukturze szkolnej, środowiska rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego czy też medialnego. Z raportu o bezpieczeństwie młodzieży¹¹⁵ wynika, że w poczuciu dzieci szkoła nie jest bezpiecznym miejscem. W szkole występują problemy z zachowaniami agresywnymi wśród uczniów oraz przemoc w relacjach uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, nauczyciel – uczeń.

W 2007 roku uchwałą Rady Ministrów Nr 156/2007, wprowadzono w nich obowiązkowy monitoring, nadzorujący prawidłowe zachowanie uczniów, aby czuwać nad bezpieczeństwem uczniów, nauczycieli i osób przebywających na terenie placówek oświatowych. W opinii zwolenników monitoringu, poczucie bycia obserwowanym stanowi wystarczający bodziec wywołujący bardziej przemyślane i kulturalne zachowanie. Monitoring stanowi szczególne zabezpieczenie w szkołach, charakteryzujących się dużą liczbą anonimowych uczniów, których bezosobowość może przyczynić się do wzrostu zachowań patologicznych. Czy to jest dobre? Istotną kwestią jest właściwe rozmieszczenie kamer, z uwzględnieniem szatni, korytarzy, a nawet toalet, będących częstymi miejscami wybryków chuligańskich oraz „adaptacji” na uczniowskie palarnie. Tu warto przytoczyć, iż w okresie 2010–2015 miało miejsce około tysiąca zdarzeń, do wyjaśnienia których szkoły wykorzystywały system monitoringu. Wykorzystanie monitoringu w badanych placówkach wpłynęło na ograniczenie występowania zdarzeń niepożądanych, szczególnie dotyczących mienia. Wpływ monitoringu na bezpieczeństwo pozytywnie ocenili zarówno dyrektorzy szkół, nauczyciele, jak i sami uczniowie¹¹⁶.

Warto też wspomnieć o unormowaniach prawnych monitoringu, gdyż związany z nim aspekt naruszania prywatności, może budzić spore kontrowersje. Zauważa się, iż wprowadzenia systemu monitoringu przez szkoły dotychczas nie regulują przepisy żadnych ustaw.

Szkoła jako miejsce publiczne, zgodnie z prawem może być nadzorowana, a prawna możliwość ograniczenia wolności podopiecznych wynika ze sprawowanej przez placówkę opieki nad uczniem. Powoływanie się na naruszanie praw człowieka czy praw do prywatności jest więc bezskuteczne i pozbawione logiki w obliczu zwiększonego monitoringiem poczucia bezpieczeństwa.

115 D. Czajkowska-Ziobrowska, *Raport o bezpieczeństwie młodzieży opracowany w oparciu o badania ankietowe przeprowadzone w ramach programu edukacyjnego Bezpieczny uczeń. Jak unikać zagrożeń, w okresie 09.2005–06.2006*, WSB, Poznań–Lublin 2007.

116 *Wykorzystanie monitoringu wizyjnego w szkołach i jego wpływ na bezpieczeństwo uczniów*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2016, s. 9.

Niebagatelne jest jednak zapewnienie ucznia, iż obserwacja jego zachowania nie przekształci się np. w szyderstwa i nie zostanie wykorzystana w zupełnie odmiennych, nieetycznych celach. Istotny aspekt stanowi także rzetelne poinformowanie podopiecznych o obserwowanych miejscach. W rzeczywistości zagadnienie monitoringu a naruszanie praw człowieka oddziela bardzo cienka granica, której przekroczenie powinno generować sankcje prawne nałożone na źle funkcjonującą w tym zakresie szkołę¹¹⁷.

W erze informacji i cyfryzacji pojęcie bezpieczeństwa szkolnego rozciąga się na zupełnie nowe obszary, na które w szkole konieczne trzeba zwracać uwagę. Ustawa o systemie oświaty w art. 4a podkreśla, że szkoły i placówki zapewniające uczniom dostęp do Internetu są obowiązane podejmować działania zabezpieczające uczniów przed dostępem do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju, w szczególności zainstalować i aktualizować oprogramowanie zabezpieczające.

W świetle licznych i częstych badań psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych w przedmiocie przemocy i agresji wśród uczniów w szkołach¹¹⁸ wydaje się, iż najistotniejszym aspektem jest właściwe opracowanie (na miarę zagrożeń) statutu szkoły i jego bezwzględne stosowanie i przestrzeganie.

Najistotniejsze fragmenty w treści statutów szkół, które dotyczą mniej lub bardziej bezpieczeństwa to te, w których określone są:

- cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczy i program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska,
- szczegółowe zasady wewnątrzszkolnego systemu oceniania uczniów,
- formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie, w tym również pomoc materialna,
- rodzaje nagród i kar stosowanych wobec uczniów oraz tryb odwoływania się od kary,
- sytuacje, w których dyrektor szkoły podstawowej lub gimnazjum może wystąpić do kuratora oświaty z wnioskiem o przeniesienie ucznia do innego gimnazjum,
- przypadki, w których rada pedagogiczna może podjąć uchwałę upoważniającą dyrektora szkoły do skreślenia ucznia z listy uczniów,
- warunki pobytu w szkole zapewniające uczniom bezpieczeństwo,

117 Por. D. Mamczura, *Monitoring szkół – formą zapewnienia bezpieczeństwa w placówkach oświatowych*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, op. cit., s. 409–412.

118 Por. J. Skubisz, *Skala i rodzaje zagrożeń bezpieczeństwa uczniów w środowisku szkolnym*, „Zarządzanie innowacyjne w gospodarce i biznesie”, Nr 1/18, AHE, Łódź 2014, s. 107–116.

- prawa ucznia, z uwzględnieniem w szczególności praw zawartych w Konwencji o prawach dziecka, oraz tryb składania skarg w przypadku naruszenia praw ucznia,
- obowiązki ucznia z uwzględnieniem obowiązków w zakresie: udziału w zajęciach edukacyjnych, przygotowywania się do nich oraz właściwego zachowania w ich trakcie, usprawiedliwiania, w określonym terminie i formie, nieobecności na zajęciach edukacyjnych, dbania o schludny wygląd oraz noszenia odpowiedniego stroju, warunków korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie placówki oświatowej szkoły, właściwego zachowania wobec nauczycieli i innych pracowników oraz pozostałych uczniów,
- szczegółowe kompetencje organów szkoły, którymi są: dyrektor, rada pedagogiczna, samorząd uczniowski, rada rodziców i rada szkoły, o ile została utworzona, zasady współdziałania organów szkoły oraz sposób rozwiązywania sporów między nimi,
- zakres działań nauczycieli oraz innych pracowników, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę¹¹⁹.

Wydaje się, że dotychczasowy stosowany szablon związany z bezpieczeństwem w szkołach może i powinien być zmodyfikowany przede wszystkim w wyniku badań w płaszczyźnie przestrzegania przez wszystkich uczestników środowiska szkolnego statutu szkoły, regulaminów oraz procedur postępowania w sprawach problemowych¹²⁰. Dlatego odnosząc się do własnych badań, przeprowadzonych w Szkole Podstawowej Nr 301 w Warszawie można stwierdzić, iż system bezpieczeństwa tej szkoły opiera się w formule koncepcyjnej między innymi na:

- Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej,
- Konwencji o Prawach Dziecka,
- ustawie o systemie oświaty,
- Statucie szkoły.

Wyżej wspomniany system, powinien dotyczyć wszystkich placówek szkolnych, które mają obowiązek zapewnić uczniom bezpieczny rozwój zarówno fizyczny jak i psychiczny. Zatem, nawiązując do powyższego, zapisy w Statucie szkoły gwarantują uczniom respektowanie ich praw, ale

119 Bliżej: D. Korabasińska, *Zapewnić uczniom bezpieczeństwo. Wybrane uwarunkowania prawne organizacji bezpiecznej nauki, rekreacji i wypoczynku*. Kuratorium Oświaty, Katowice 2012, <http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Bezpiecze%C5%84stwo,profilaktyka,wychowanie/2012/Zapewnc%20bezpiecentwo%20uczniom.pdf> [dostęp: 3.04.2016].

120 Por. J. Skubisz, *Normy społeczne w systemie wychowania i bezpieczeństwa szkolnego. Zarys problematyki*, „Zarządzanie innowacyjne w gospodarce i biznesie”, Nr 1/20, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2015, s. 155–165.

przypominają także o obowiązkach wobec nauki i szkoły. Uwzględniają zarówno kary za różnorodne przewinienia, jak nagrody za wzorową postawę i osiągnięcia w różnych dziedzinach życia szkolnego.

W badanej szkole realizowane są programy wychowawczy i profilaktyczny, uwzględniające różne obszary życia szkolnego. Niemniej jednak nadal istnieją w szkole nierozwiązane problemy. Otóż w szkole obowiązują wiele przepisów, nie zawsze znanych samym nauczycielom, jak i uczniom. Oprócz norm skodyfikowanych jest także wiele zasad obyczajowych, które powinno się przestrzegać. Dlatego między innymi w kulturze szkolnej opartej na obyczajach ważnym elementem jest również język, w jakim komunikują się wszyscy uczestnicy życia szkolnego: uczniowie, nauczyciele, rodzice, dyrektor. W szerszym znaczeniu kierunkiem pracy w tym obszarze jest propozycja M. Rosenberga, które można określić jako porozumienie bez przemocy¹²¹. Jest to tzw. komunikacja czterech kroków:

1. obserwacji faktów - bez oceniania,
2. wyrażania uczuć - bez ich interpretowania,
3. wyrażania potrzeb - bez ich zastępowania gotową strategią,
4. wyrażania prośby - z akceptacją odmowy jej spełnienia przez innych.

Zarówno cytowane wyżej badania, jak i przeprowadzone przez innych naukowców wskazują, że przez właściwą komunikację, to jest: rozmowę, dialog, argumentację i dyskusję uczeń zdobywa umiejętności, testuje swoje przekonania i tworzy własny system wartości. Język, którym posługuje się nauczyciel, rzutuje na wzajemne zrozumienie, stanowi przykład współdziałania w szkole. Dlatego nauczyciele własnym przykładem muszą dawać młodzieży lekcje przestrzegania szkolnych norm postępowania.

Zajmując się normami, zasadami i wartościami na gruncie pedagogiki, nie wolno zapominać, iż jak dotąd nie ma zgodności co do sposobu ich rozumienia, także w różnych dyscyplinach naukowych, na przykład: w socjologii, ekonomii czy filozofii. Na ogół jednak przyjmuje się, iż normy, zasady i wartości oznaczają to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądaniami, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich.

Zatem to na szkole spoczywa obowiązek przekazywania norm i wartości społecznych oraz reagowania na niewłaściwe zachowania uczniów. Nieprzestrzeganie norm społecznych uderza w godność i bezpieczeństwo uczniów, a ignorowanie tego zjawiska jest przyzwoleniem na nie. Brak reakcji na przemoc oznacza zgodę na tego typu zachowania i zezwolenie na ich kontynuację.

121 T. Widstrand, M. Göthlin, N. Rönström, *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, przeł. K. Głodowska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005, s. 7-9.

Z analizy własnych badań w SP 301 w Warszawie, na temat deklarowanej znajomości przez uczniów obowiązujących norm społecznych wynika, iż:

- 87% uczniów bardzo dobrze albo dobrze zna zasady obowiązujące w szkole,
- 85% nauczycieli codziennie lub kilka razy w tygodniu rozmawia z uczniami o obowiązujących szkolnych zasadach,
- 73% uczniów jako główne źródło poznania zasad wskazują wychowawcę,
- 16% uczniów przyznaje, że codziennie lub kilka razy w tygodniu rozmawia o zasadach z rodzicami,
- 54% nauczycieli uważa, że rodzice mają bardzo duży lub duży wpływ na przestrzeganie szkolnych norm,
- wszyscy (!) uczniowie znają konsekwencje naruszania zasad.

Jednakże wobec braku reakcji na przemoc w szkole, te deklaracje istotnie odbiegają od rzeczywistości, otóż:

- nie wszyscy uczniowie znają normy obowiązujące w szkole, 10% respondentów stwierdza średnią ich znajomość, a 3% zna je słabo lub bardzo słabo,
- 55% uczniów przyznaje, że nie rozmawia z rodzicami na temat zasad (tylko 7% rodziców przyznaje się do tego),
- 15% nauczycieli przyznaje, że zaledwie kilka razy w miesiącu przypomina uczniom o zasadach szkolnych,
- uczniowie naruszają zasady, mimo że znają konsekwencje ich lekceważenia.

Powyższa analiza badań pokazuje, iż o normach, zasadach i skutkach ich naruszania trzeba rozmawiać z uczniami nie incydentalnie, lecz regularnie.

Ważną kwestią w tym zakresie jest wymóg nieujawniania własnego stanowiska nauczyciela i wychowawcy, zwłaszcza wobec kontrowersyjnych problemów zagrażających bezpieczeństwu uczniów w szkole. W szkole zadanie pedagoga polega głównie na zaaranżowaniu wśród wychowanków dyskusji na temat omawianych zagrożeń i na wykazaniu troski o wysoki jej poziom. I tak wychowanie moralne w znaczeniu normatywnym stawia sobie za cel przyswajanie przez młodzież norm, zasad, wartości moralnych, których aprobata i realizacja mają zapewnić im bycie dobrym. Zakłada się także, iż to do rośli wiedzą najlepiej, jakie wskazania są przydatne i konieczne w życiu młodzieży. Stąd przekazywanie norm (wartości) uważa się za mające dla nich moc obowiązującą. Przekaz norm społecznych kierowany do młodego pokolenia dotyczy:

- wartości, czyli godnych, społecznie akceptowanych celów postępowania (np. znaczenia edukacji, samorealizacji, osiągnięć sportowych itp.),
- norm społecznych, czyli godnych, społecznie akceptowanych sposobów, środków osiągania celów opartych na wartościach (np. dyscyplinowania i konsekwencji w nauce, uporu w treningu, aktywności prospołecznej itp.),
- wzorów osobowych, czyli związku wartości i norm wskazujących pożądane sposoby realizowania ról społecznych (np. roli ojca, urzędnika, polityka, sportowca, księdza itp.).

Istotne jest zwiększenie roli szkoły w kształtowaniu postaw uczniów zgodnie z wartościami i normami społeczności szkolnej, co może stanowić substytut malejącej roli rodziny. Trafne jest zatem podkreślenie konieczności wzmożonej pracy personelu pedagogicznego i niepedagogicznego szkoły w egzekwowaniu respektowania norm społecznych.

Klimat szkoły to właściwości środowiska szkolnego, na które składają się doznania i przeżywane procesy interakcyjne i komunikacyjne, możliwości partycypacji w życiu szkoły, odbiór procesu nauczania i wychowania¹²². Na podstawie tej analizy wyróżnia się elementy dobrego klimatu¹²³:

- jasność celów – uczniowie i nauczyciele mają własne wyobrażenia na temat celów, do których zmierza szkoła,
- jasność przyczyn działań i ich wyjaśnianie, które prowadzą do osiągnięcia celów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej,
- sposób traktowania oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności,
- współdziałanie uczniów – możliwość brania czynnego udziału w procesie tworzenia działań edukacyjno-wychowawczo-profilaktycznych,
- wsparcie, jakie odczuwają uczniowie na linii uczeń - uczeń, uczeń - nauczyciel, nauczyciel - dyrektor, odczuwanie, że podejmowane przez wszystkich działania są zauważalne, doceniane i popierane,
- bezpieczeństwo – poczucie bezpieczeństwa ze strony innych uczniów, jak i dorosłych,
- przyjazne środowisko – dostosowane do potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Uczniowie muszą mieć świadomość, że normy i zasady stworzone zostały z myślą o tym, by pomóc lepiej się uczyć i pokonywać potencjalne zagrożenia, na jakie mogą być narażeni w szkole, oraz że normy i zasady są uzasadnione

¹²² W środowisku gdzie dba się o dobry klimat szkoły, uczniowie są mniej narażeni na bycie ofiarą dręczycieli i również rzadziej sięgają po alkohol. Por. M. Woynarowska-Soldan, *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*, „Remedium”, Nr 10/177, 2007.

¹²³ Por. E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, ŻAK, Warszawa 2007, s. 37–38.

i pożyteczne. Rozsądni nauczyciele pomogą uczniom zrozumieć te normy, wartości i nieodzowność tworzonych przez siebie reguł.

Stwierdza się, iż skuteczne zabieganie w procesie wychowawczo-profilaktycznym o preferowanie przez młodzież norm, zasad oraz wartości ponadczasowych wymaga nadal dalszych poszukiwań. Nie oznacza to oczywiście, iż nie warto podejmować różnych prób zapoznawania wychowanków z owymi normami i wartościami, łącznie z uwrażliwieniem na nie oraz umożliwianiem urzeczywistniania ich w życiu codziennym¹²⁴. Należy wysnuć wniosek, że bez podejmowania takich prób trudno jest oczekiwać w miarę zadowalającego sukcesu pracy wychowawczo-profilaktycznej z młodzieżą.

Wielu pedagogów uważa za rzecz oczywistą, że najskuteczniejszą procedurą radzenia sobie z problemami wychowawczo-profilaktycznymi jest system nagród i kar. W takim systemie, kiedy już ustalone zostaną reguły i konsekwencje, jedynym obowiązkiem nauczyciela jest konsekwentne ich stosowanie¹²⁵. Należy również zwrócić uwagę, iż znaczna część pedagogów jest przekonana, że reguły i konsekwencje nie powinny być dopasowywane do aktualnej sytuacji. Wszyscy uczniowie mają być traktowani dokładnie tak samo. Inne postępowanie, jak wierzą, byłoby niesprawiedliwe.

Pogląd na temat skuteczności i konsekwentnych działań w szkole odzwierciedla analiza własnych badań prowadzonych w szkole podstawowej w Warszawie na temat respektowania przez uczniów norm i zasad obowiązujących w szkole. I tak:

- 67% nauczycieli ocenia swoją skuteczność w egzekwowaniu zasad jako bardzo dobrą lub dobrą,
- wychowawcy, oceniając zachowania uczniów, kierują się nie tylko własną opinią, ale także opinią innych nauczycieli (73%), wychowawców świetlicy (36%), a 40% uwzględnia opinię innych pracowników szkoły,
- 12% uczniów twierdzi, że nie narusza zasad,
- 85% uczniów ocenia swoją dyscyplinę na przerwach jako bardzo dobrą lub dobrą,
- 82% uczniów ocenia swoją dyscyplinę na lekcjach jako bardzo dobrą lub dobrą.

Wyniki pokazują, iż w zasadzie respondenci stosują się do obowiązujących norm i zasad. Co jest zatem problemem? Otóż badania pokazują, iż:

- uczniowie mają wysoką samoocenę, ale w pytaniu kontrolnym przyznają się, że naruszają dyscyplinę na lekcjach (33%) i przerwach śródlekcyjnych (33%),

124 M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania...*, op. cit., s. 146.

125 Ibidem, s. 284.

- obserwacja uczniów na przerwach pozwala zgodzić się z ich wysoką samoocena,
- najwięcej problemów nastęrczają nauczycielom zachowania agresywne uczniów (29%), wyśmiewanie się z innych uczniów (8%), zaburzenia emocjonalne, zabawy w toalecie, lekceważenie obowiązujących zasad, konflikty uczniów i dokuczanie innym (po 6%).

Analizując wyniki przedmiotowych badań stwierdza się również, że niezwykle istotne jest, aby:

- ocena z zachowania ucznia uwzględniała opinię innych nauczycieli, a także pracowników szkoły, gdyż warunkuje to egzekwowanie dyscypliny nie tylko przez wychowawcę klasy,
- uczeń otrzymywał jasny komunikat dotyczący przekroczenia regulaminu, tak by nie było wątpliwości dotyczących ponoszonych konsekwencji,
- doskonalić umiejętności wychowawczo-profilaktyczne nauczycieli, co jest sposobem na rozwiązywanie problemów dotyczących dyscyplinowania uczniów, dlatego warto w ofercie WDN (Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli) uwzględnić te potrzeby.

Zagadnienie to wymaga dalszych wnikliwych dociekań i studiów. Dlatego też między innymi w pracy zostały przedstawione działania w wybranych gimnazjach w Polsce na rzecz bezpieczeństwa uczniów, wynikające z własnych badań. Wyniki badań przedstawiają częściowo przygotowanie i bagaż doświadczeń uczniów, z którymi przechodzą oni do następnego etapu edukacyjnego. To pozwoli na bardziej wnikliwe i rzetelne pokazanie w tej pracy modelu działań profilaktycznych na rzecz bezpieczeństwa uczniów w gimnazjum.

Ta sfera i obszar badania bezpieczeństwa uczniów jest aktualnie modnym zagadnieniem podejmowanym w wielu publikacjach¹²⁶.

126 J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, CMPP–P, Warszawa 2000; P. Ciborski, *Bezpieczeństwo i higiena w szkole. Poradnik dyrektora*, ODDK, Gdańsk 2003; J. Dębowski, *Bezpieczeństwo i wolność jako kategorie kulturalne i społeczne*, Akademia Podlaska, Siedlce 2004; A. Cudowska, *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, t. 2, Akademia Podlaska, Siedlce 2007; M. Zahorska, M. Żytko, *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004; T. Komorowski, J. Pielachowski, *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy*, Empi, Poznań 2002; B. Dyrda, S. Koczoń–Żurek, I. Przybylska, *Podstawy prawne i organizacyjne funkcjonowania oświaty*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2008; *Prawa i wolności człowieka w edukacji*, red. R. Rosa, Akademia Podlaska, Siedlce 2001; *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2006; W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2007; *Przemoc i agresja w szkole. Próby rozwiązania problemu*, red. A. Rejzner, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2008; *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*, red. J. Brągiel, Z. Jasiński, Państwowa Wyższa Szkoła, Wałbrzych 2002; *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Warszawa 2002; *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A.M. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda Mysłowice 2007; J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, ISP PAN, Warszawa 1996; K. Gawroński, A. Stefan, *Zarządzanie placówką oświatową*, ABC Wolters Kluwer Business, Warszawa 2008; W. Budny, *Agresja werbalna najmłodszych*,

Zagadnienie bezpieczeństwa uczniów zostało także zasygnalizowane w reformie edukacji od nowego roku szkolnego 2017/2018¹²⁷. Otóż:

1. Wprowadzono uregulowanie prawne poszerzające wspieranie bezpieczeństwa systemu oświaty, w tym bezpieczeństwa uczniów i wszystkich pracowników szkół i placówek oświatowych¹²⁸.
2. Zobowiązano podmioty prowadzące działalność oświatową do zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki, w szczególności opieki nad osobami niepełnosprawnymi¹²⁹.
3. Za działalność szkoły lub placówki odpowiada organ prowadzący, do którego należy:
 - zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki,
 - wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych.

7. BEZPIECZEŃSTWO KADRY PEDAGOGICZNEJ

Podmiotem w systemie bezpieczeństwa szkolnego, który zarówno w literaturze, jak i w odczuciu społecznym zajmuje drugoplanową rolę, jest kadra pedagogiczna szkoły. To bezpieczeństwo uczniów jest pierwszoplanowym zadaniem wszystkich podmiotów i uczestników modelu bezpieczeństwa szkolnego. Wyjątkowo nie tylko się pomija, ale wręcz powszechnie bagatelizuje – fakt występowania zagrożeń dla bezpieczeństwa nauczycieli. Znane są przecież przypadki publicznego dyskryminowania nauczycieli, zarówno przez uczniów jak i przez ich rodziców.

„Przegląd Oświatowy”, Nr 7/347, Mac Edukacja, Kielce 2007; B. Wilczewska, *Bezpieczna szkoła od A do Z. Prawo – procedury – dokumenty*, Wiedza i Praktyka, Sulejówek 2009; S. Szelwa, *MEN, a bezpieczeństwo uczniów*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej”, Nr 9, 2008; R. Dolata, *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*, „Analizy i Opinie”, Nr 45, Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2008; L. Klupś, H. Jaskólecki, *Nałóg palenia tytoniu, a wiedza na temat jego szkodliwości u młodzieży gimnazjalnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, Nr 3–4, Górniośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2007; M. Stawiak-Ososińska, *Przeciwdziałanie przemocy w szkole (wybrane inicjatywy na szczeblu ogólnoeuropejskim)*, „Nauczanie początkowe”, R. XXXII Nr 1 2008/2009, 2009; G. Kałużna-Lis, *Przemoc w szkole*, „Wychowawca. Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich”, Nr 2/170, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców, Kraków 2008; K. Wiatr, *Szkoła bez przemocy*, „Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego. Nowa polszczyzna”, Nr 2/52, WE, Kraków 2007; J. Góra, *Zero tolerancji w szkołach*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 05.01.2008; M. Adam, *Zdrowa szkoła*, „Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny”, IX 2006, Nr 17/645, Korporacja Polska, Warszawa 2007.

127 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 11 stycznia 2017 r., poz. 59).

128 Ibidem, art. 1 pkt. 21 i art. 3 ust. 1, 3, 4.

129 Ibidem, art. 170 ust. 3 i art. 171.

Mówiąc o kadrze pedagogicznej szkoły mamy na myśli nauczycieli, którymi są wychowawcy a także inni pracownicy pedagogiczni szkoły, placówki oraz zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli. Według Ewy Deniziak¹³⁰ wychowawca to pojęcie ogólne, a nauczyciel to sprawowany zawód, któremu przypisuje się funkcje wychowawcze. *Encyklopedia pedagogiczna* traktuje zaś nauczyciela jako „osobę uczącą innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzającą w świat wartości oraz kształtującą kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie”¹³¹. Jak widać zawód nauczyciela jest zawodem szczególnym. Funkcje sprawowane przez niego wywodzą się z tradycji i nie rzadko z powołania, co społecznie jest bagatelizowane. Praca ta bowiem wymaga specyficznych predyspozycji osobowych, dokładnego przygotowania do zawodu, systematycznego pogłębiania wiedzy i nieustannej czujności. Służy on drugiemu człowiekowi i z tej racji ciąży na nim ogromna odpowiedzialność.

Generalnie to właśnie nauczyciele spełniają pierwszoplanową rolę w procesie rozwiązywania problemów i walki z patologią w środowisku szkolnym.

Otóż nauczyciel spełniając funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze musi dbać nie tylko o bezpieczeństwo fizyczne podopiecznych, ale także o poziom bezpieczeństwa w jego szerokim znaczeniu: edukacyjnym, fizycznym, kulturowym, psychicznym, socjalnym i światopoglądowym.

Obszar bezpieczeństwa samych nauczycieli jest warunkowany nie tylko autorytetem samego nauczyciela ale całym pakietem obowiązków, wynikających z konieczności zapewnienia odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa szkolnego, określonych w wielu aktach prawnych, których nauczyciele mają obowiązek przede wszystkim znać.

Ogólne zapisy znajdujemy w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, która to w art. 4 nakłada na nauczyciela obowiązki troski o bezpieczeństwo fizyczne wychowanków. Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 roku, w art. 6 wymienia obowiązki nauczyciela i tak w §1 kładzie nacisk na wykonywanie w sposób rzetelny powierzonych mu zadań, w tym związanych z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa podczas zajęć organizowanych przez szkołę. Nieco bardziej szczegółowo ta problematyka ujęta jest w przepisach z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, tzn. Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Sportu z dnia 21 stycznia 1997 roku w sprawie warunków jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania¹³². Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 3 listopada 1992 roku w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów¹³³.

130 E. Deniziak, *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, Nr 6, 2006, s. 32–39.

131 C. Banach, *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, ŻAK, Warszawa 2004, s. 548.

132 Dz.U., Nr 12, poz. 67.

133 Dz.U., Nr 92, poz. 460.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach¹³⁴, jak też w aktach prawa wewnętrznego: statucie, regulaminach klasopracowni, grafiku dyżurów, procedur, instrukcji czy zakresu obowiązków nauczyciela. Te regulacje prawne odnoszą się głównie do zapewnienia fizycznego bezpieczeństwa i zdrowotnego zarówno uczniów jak i nauczycieli w szkole. W świetle tych przepisów nauczyciel jako podmiot bezpieczeństwa, został zobowiązany do sprawowania opieki nad uczniami szkoły, podczas:

- zajęć obowiązkowych, jak również nieobowiązkowych i pozalekcyjnych,
- podczas zajęć poza terenem szkoły organizowanych przez szkołę,
- podczas pełnienia dyżurów nauczycielskich w szkole,
- w przypadku wypadku uczniowskiego¹³⁵.

Ustawodawca przyjął koncepcję własnego bezpieczeństwa nauczycieli jako funkcjonariusza publicznego¹³⁶.

Nauczycielowi podczas wykonywania obowiązków przysługuje szczególny status funkcjonariusza publicznego¹³⁷. Funkcjonariuszem publicznym w rozumieniu Kodeksu karnego¹³⁸ jest osoba będąca pracownikiem administracji rządowej, innego organu państwowego lub samorządu terytorialnego, chyba że pełni on wyłącznie czynności usługowe. Na podstawie tego zapisu nauczycieli – ale tylko szkół publicznych – można uznać za funkcjonariuszy publicznych, gdyż nauczyciele ze szkół prywatnych pełnią wyłącznie funkcje usługowe. Posiadanie takiego statutu daje nauczycielom szczególną ochronę prawną, ale tym samym zaostrza ich odpowiedzialność karną.

W kontekście przyjętej koncepcji nauczyciel ma status prawny podmiotu odpowiedzialnego za stan bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Niestety brak jest jakichkolwiek środków prawnych, chroniących tegoż nauczyciela w przypadku zagrożeń, które powstają niezależnie od jego udziału, czy wręcz winy w powstawaniu zagrożenia. Wyjątkiem może być możliwość zastosowania instytucji prawa karnego w przypadku poniżania, znieważania, uderzenia nauczyciela lub inny sposób naruszania jego nietykalności osobistej zarówno przez uczniów, jak i rodziców. Jednakże z punktu widzenia praktyki społecznej jest to bardzo trudna kwestia dowodowa. I najczęściej za poniżanie nauczyciela nikt nie ponosi odpowiedzialności.

134 Dz.U., Nr 65, poz. 331.

135 Por.: D. Korabasińska, *Zapewnić uczniom bezpieczeństwo...*, op. cit.

136 Por.: M.G. Nowak, *Bezpieczeństwo prawne nauczycieli w szkole. Problemy podstawowe*, „Miesięcznik. Edukacja dla bezpieczeństwa”, Nr 5/31, 2006.

137 Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela*, art. 62 nauczyciel podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych na zasadach określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 roku – Kodeks karny (Dz.U., Nr 88, poz. 553, z późn. zm.).

138 Ustawa Kodeks karny z dnia 6 czerwca 1997 r., art. 115 § 13 ust. 4.

8. OCENA BEZPIECZEŃSTWA SZKOŁY

Ocena bezpieczeństwa szkolnego jest ściśle determinowana występującymi zagrożeniami szkolnymi (także prognozami), działaniami profilaktycznymi oraz faktem samego stanu i poczucia bezpieczeństwa uczniów. Zauważmy, że z uwagi na jego złożoność i wieloznaczność, jest to pojęcie względne. Abstrahując od różnych kryteriów oceniania jego działań profilaktycznych, formułowania wskaźników realizacji działań i ich pomiaru, jako punktu odniesienia, przy próbach oceny stanu czy też poziomu poczucia bezpieczeństwa szkolnego, należy uwzględnić fakt ich obiektywności i subiektywności.

Otóż poczucie bezpieczeństwa w szkole to subiektywne odczuwanie różnych stanów sfery emocjonalnej. Relacje zachodzące między rzeczywistością, a psychiką prowadzą do powstania różnych modelowych sytuacji. Ryszard Zięba twierdzi, że ocena zagrożeń może być odbiciem realnego stanu rzeczy, to jest zagrożenia rzeczywistego czy potencjalnego lub też może to być fałszywa misperpcja¹³⁹. Dodaje nadto, że zasadnicze jest określenie czynników, które powodują stan niepewności czy obaw. Jest to bardzo ważne, bo być może uświadomiony lęk nie ma pokrycia w realnym niebezpieczeństwie, lecz w wyniku rzeczywistych działań uczestników życia społecznego jest on wywoływany. Franz Kaufman i Daniel Frei wskazują, że analizie należy poddawać obiektywne i subiektywne aspekty zagrożeń¹⁴⁰. W tej kwestii inny autor za Frei'em przedstawia cztery sytuacje w oparciu o oba komponenty zagrożenia¹⁴¹, co dla bezpiecznego funkcjonowania szkoły może być podstawowe:

- stan braku bezpieczeństwa (rzeczywiste zagrożenie, adekwatne postrzeżenie),
- stan obsesji (nieznaczące zagrożenie, postrzegane nieadekwatnie jako duże),
- stan faktycznego bezpieczeństwa (zagrożenie poważne, nieadekwatne - postrzegane jako niewielkie),
- stan bezpieczeństwa (zagrożenie nieznaczące, adekwatnie postrzegane).

Unifikacja tych dwóch ujęć tworzy tak zwany model subiektywno-obiektywny, który uwzględnia kwestie prakseologiczne i psychospołeczne i może służyć pomiarowi „poczucia bycia bezpiecznym”. Można dokonać tego przez „różnego rodzaju testy psychologiczne. Z badań tych jednak można dowiedzieć się tylko tego, co osoby badane są skłonne ujawnić. Zatem o tym, czy ludzie doświadczają poczucia bezpieczeństwa lub zadowolenia z życia wiemy

139 Por. R. Zięba, *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego...*, op. cit., s. 28–29.

140 Ibidem.

141 Por. J. Swół, *Statystyczne bezpieczeństwa w Polsce*, „Przegląd statystyczny”, Nr 7, 2014, s. 451, za: D. Frei, *Sicherheit. Grundfragen der Welpolitik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1977, s. 17–21.

jedynie z ich relacji (np. określona osoba może mieć poczucie bezpieczeństwa i zarazem zaprzeczać, że czuje się bezpiecznie). Tę samą sytuację różne osoby mogą postrzegać, jako bezpieczną bądź niebezpieczną¹⁴².

Należy zatem zauważyć, iż naukowa analiza zjawisk społecznych, dotycząca także bezpieczeństwa jako wartości nie może być więc absolutnie obiektywna, niezależna od jednostkowych punktów widzenia. Przykładowo Janusz Mucha stwierdza tutaj, iż:

„owe punkty widzenia określają nie tylko wybór problemów badawczych. Determinują one też sposób analizy, schematy pojęciowe stosowane podczas badania, sposób zorganizowania danych w ramach syntezy teoretycznej. Jeśli więc wiedza (czy raczej przekonania) o tym, co ważne, wynika z ocen, to nauki społeczne są subiektywne. Ta wstępna subiektywność nie wyklucza jednak obiektywności samego postępowania badawczego. Obiektywność zamyka się jednak w tym wypadku w sferze wybranego systemu wartości. Polega ona wówczas na tym, że dane empiryczne odnoszone są do idei ocennych decydujących o tym, które dane są warte zdobycia. Obiektywność – polega też na tym, że wiedza o wybranych i analizowanych w danym modelu pojęciowym faktach jest wiedzą w pełni przyczynową. Rezultaty nie są więc subiektywne w takim sensie, że są trafne według jednych, a nietrafne według innych ludzi. Rezultaty te są natomiast dla jednych ludzi bardziej, a dla innych mniej interesujące¹⁴³.

Ocena jest także determinowana negatywnym i pozytywnym podejściem w odniesieniu do jego rozumienia. Ujęcie negatywne to takie, które traktuje bezpieczeństwo jako brak zagrożeń i skupia się na analizowaniu działań ochronnych czy zapobiegawczych. Z kolei w podejściu pozytywnym traktowane jest jako kształtowanie pewności przetrwania, posiadania i swobód rozwojowych podmiotu. W tym ujęciu zwraca się uwagę na możliwości wzrostu, zmiany społecznej, swobody postępu i korzystania z szans cywilizacyjnych przez dany podmiot.

Wydaje się, że ujęcie negatywne stanowi pewne uproszczenie¹⁴⁴. Bowiem wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują na pluralizm w pojmowaniu bezpieczeństwa. Może być ono bowiem traktowane zarówno jako stan, proces, a także jednocześnie stan i proces.

142 M. Marciniak, *Psychologiczne aspekty poczucia bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*, red. S. Sulowski, M. Brzeziński, Elipsa, Warszawa 2009, s. 58.

143 J. Mucha, *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, PWN, Warszawa 1986, s. 126–127, za: M. Weber, *The Meaning of „Ethical Neutralit” in Sociology and Economics*, w: *The Methodology of the Social Sciences*, przetł. i red. E.A. Shils, H. A. Finch, United States of America, Illinois 1449, s. 72–111.

144 Por. A. Sekściński, *Bezpieczeństwo wewnętrzne w ujęciu teoretycznym. Geneza i współczesne rozumienie w naukach politycznych*, „Kwartalnik Naukowy OAP UW, e-Politikon”, Nr 6, 2013, s. 42–76.

Z uwagi na brak wymiernych kryteriów mierzalności bezpieczeństwa, przyjmując za Jerzym Stańczykiem istotę jego postrzegania przede wszystkim w obszarze określonego jego stanu zagrożenia¹⁴⁵. Rozpatruje się go ponadto przez pryzmat ciągłej działalności jednostek i społeczności lokalnych. Będzie to więc proces tworzenia pożądanego przez nie stanu¹⁴⁶. Wydaje się, że można podjąć się też próby syntezy stanu zagrożenia przyjmując stwierdzenie, że bezpieczeństwo, to systematyczne działanie na rzecz jego tworzenia i utrzymywania¹⁴⁷.

Implementując powyższe definicje na grunt szkoły uprawnionym jest tu pogląd, iż ocenę tego zjawiska należy określać (mierzyć) przez kontekst ciągłych i systematycznych działań wychowawczych oraz profilaktycznych (w ramach modelu działań profilaktycznych, jako podsystemu). Ponieważ bezpieczeństwo i jego poczucie są wymiarem klimatu szkoły, to jest pozytywnego lub negatywnego – podobnie jak i jakość relacji społecznych¹⁴⁸. Niewątpliwie w szkole, jakość i cechy relacji społecznych determinują nie tylko określony wymiar pozytywnego klimatu szkoły, ale i jednocześnie wymiar bezpieczeństwa szkolnego. Chodzi tu o wszelkiego rodzaju stosunki interpersonalne wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele-uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła – rodzice.

Następnym często badanym wymiarem zarówno klimatu szkoły jak i bezpieczeństwa szkolnego są cechy środowiska oraz cechy kształcenia i wychowania. W tej sytuacji bierze się pod uwagę relacje między uczniami i nauczycielami w procesie nauczania. Również uwzględnia się poziom wsparcia uczniów przez nauczycieli, metodykę i tempo prowadzenia zajęć, poziom rywalizacji i współpracy między uczniami, sposoby przestrzegania regulaminów szkolnych i egzekwowania dyscypliny przez personel, sprawiedliwość i niesprawiedliwość nauczycieli w ocenianiu uczniów, nastawienie szkoły na uzyskiwanie sukcesów w nauce¹⁴⁹.

Spostrzeganie tego zjawiska szkoły przez nauczycieli i uczniów niewątpliwie różni się od siebie. Jest to zrozumiałe z uwagi na ich różny status społeczny, doświadczenie życiowe i cechy pokoleniowe. Każda z tych perspektyw wnosi jednakże swój unikatowy wkład we właściwą ocenę funkcjonowania

145 Por. J. Stańczyk, *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa...*, op. cit., s. 17.

146 E. Nowak, M. Nowak, *Zarys teorii bezpieczeństwa...*, op. cit., s. 14.

147 M. Gikiewicz, R. Wróbel, *Określenie obszarów bezpieczeństwa oraz ustalenie ich roli w zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego*, „Zeszyty Naukowe”, Nr 46, SGSP, Warszawa 2013, s. 127 za: E. Nowak, M. Nowak, *Zarys teorii bezpieczeństwa...*, op. cit., s. 15.

148 Por. A. Borucka et al, *Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*, w: *Zdrowie Publiczne. Monografie. Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szymborki, W. Zatoński, t. 2, Wszelchnica Polska Szkoła Wyższa, Warszawa 2013, s. 51–52.

149 M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Kwartalnik Seminare. Poszukiwania naukowe”, t. 24, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Kraków 2007, s. 261–277.

szkoły, nie traktując ich ocen w sposób instrumentalny i zamienny. Wiąże się to z koniecznością określonych ocen podejmowanych działań profilaktycznych. Oceny te muszą być w pierwszej kolejności porównywalne, co implikuje konieczność tworzenia i adaptowania poszczególnych elementów. Dlatego każda szkoła powinna stosować podstawowy schemat oceny skutków działań profilaktycznych, który jest oparty na tradycyjnych kryteriach, jak skuteczność i efektywność.

Rozdział II

Rola profilaktyki w zapewnieniu i zwiększeniu bezpieczeństwa w szkole

1. POJĘCIE I RODZAJE PROFILAKTYKI

W ramach terminu **profilaktyka**, który wywodzi się z języka greckiego *prophylássein*¹⁵⁰, występują znaczenia „strzec się” i „zapobiegać”. Znaczenia te w języku polskim nie są tożsame. Otóż „strzec” oznacza: po pierwsze – mieć pod opieką, pilnować, dozorować, opiekować się kimś lub czymś, oraz po drugie – przestrzegać czegoś, być posłusznym czemuś, postępować zgodnie z czymś¹⁵¹. Strzeżenie jest więc formą pojęcia „ochrona”. „Ochrona” to: zabezpieczenie przed czymś niekorzystnym, złym lub niebezpiecznym; to osoba lub grupa osób czuwająca nad czymś lub czymś bezpiecznym¹⁵².

W teorii i praktyce profilaktyka jest kojarzona ze znaczeniem „zapobieganie” – jest to działanie zapobiegające niepożądanym zjawiskom i przeciwdziałaniem zagrożeniom. Jest ona pojęciem o holistycznym podejściu do rzeczywistości społecznej i jej problemów. W tym zakresie współpracuje z innymi dziedzinami wiedzy. Jednakże każda odmiana profilaktyki stanowi system działań, które zmierzają do utrzymania pożądanego stanu rzeczy według oceny lub satysfakcji. Jest także systemem działań, który ma na celu niedopuszczenie do pojawienia się rzeczy, zjawisk w ocenie negatywnych, a występujących nawet w formie załączkowej¹⁵³.

150 Por. S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2015, s. 9; M. Szpringer, *Szkolna profilaktyka zachowań patologicznych dzieci i młodzieży*, „Jedność”, Kielce 2001, s. 15.

151 Por.: *Słownik języka polskiego PWN*. t. 5, red. M. Bańko, PWN, Warszawa 2007, s. 208.

152 Por.: *Encyklopedia*. Suplement Gazety Wyborczej, red. J. Rawicz et al., t. 12, oprac. przez Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 2005, s. 290; W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 414, który wskazuje pochodzenie profilaktyki: „etymologicznie – gr. *prophylaktós* 'zapobiegawczy' od *prophylássein* 'strzec się'; zapobiegać; profilaktyka (*phylássein*) 'strzec'; chronić' od *phylaks'* straż; warta' ”.

153 Por. L. Pytka, *Diagnoza nieprzystosowania społecznego*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, Nr 9, 1979, s. 630.

W tradycyjnych koncepcjach **profilaktyka** jest najczęściej pojmowana jako:

- zapobieganie zagrożeniom zdrowia i życia ludzkiego, patologii społecznej oraz innym zjawiskom przeciwstawiającym się uznawanym w danej społeczności normom prawnym, moralnym i etycznym,
- działania zapobiegawcze w poszczególnych dziedzinach życia charakteryzujące się odrębną specyfiką co do celów, metod i stosowanych środków.

Pozwala to na wyodrębnienie poszczególnych dziedzin tej dyscypliny, na przykład profilaktykę medyczną, wychowawczą, środowiskową, przeciwalkoholową itp.¹⁵⁴

Działalność zapobiegawcza może również polegać na porównaniu zachowań alternatywnych w stosunku do tych, jakim chce się zapobiegać. Innymi słowy, ten sam cel może zostać osiągnięty na wiele sposobów.

Tradycyjna klasyfikacja oddziaływań zapobiegawczych, to jest poziomów profilaktyki wygląda następująco:

- I stopnia* - ma na celu zapobieganie wzrostowi i rozprzestrzenianiu się zjawiska wśród szeroko pojętej społeczności,
- II stopnia* - ma na celu zapobieganie rozprzestrzenianiu się i wzrostowi zjawiska w zagrożonej społeczności,
- III stopnia* - ma na celu zapobieganie zjawisku recydywy i nawrotom¹⁵⁵.

Ilustracją tej klasyfikacji jest tabela 2.

W literaturze przedmiotu spotyka się także pojęcie profilaktyki, które zamiast celowościowego charakteru zapobiegania wprowadza oznaczenia ochrony czy też zabezpieczania przed określonymi zagrożeniami. Ma to miejsce na przykład w definicjach pojęć profilaktyki społecznej i profilaktyki pedagogicznej.

¹⁵⁴ *Encyklopedia PWN. Suplement Gazety Wyborczej*, t. 15, red. J. Rawicz, Z. Bydlińska-Czernuszczyk, E. Maziarska, W. Ostrowska, E. Jewdokimow, W. Gorlewski, M. Kossakowski., PWN, Warszawa 2005, s. 82–83. Podobnie *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1977, s. 603 – *profilaktyka* to „(...) działalność i sposoby zapobiegające przed szkodami, wypadkami, katastrofami” oraz *Encyklopedia PWN, Suplement Gazety Wyborczej*, t. 15, red. J. Rawicz et al., ...op. cit., s. 82 – *profilaktyka* to „zapobieganie, prewencja, zespół działań i środków stosowanych w zapobieganiu występowaniu zjawisk niepożądanych i negatywnych w przyrodzie, w tym życiu ludzkim, jednostkowym bądź społecznym; pojęcie profilaktyka jest najczęściej stosowane jako: zapobieganie zagrożeniom zdrowia i życia ludzkiego, patologii społecznej oraz innym zjawiskom przeciwstawiającym się uznawanym w danej społeczności normom prawnym, moralnym i etycznym; działania zapobiegawcze w poszczególnych dziedzinach życia charakteryzują się odrębną specyfiką co do celów metod i stosowanych środków; pozwala to na wyodrębnienie poszczególnych dziedzin profilaktyki, takich jak na przykład: profilaktyka wychowawcza, profilaktyka środowiskowa, profilaktyka przeciwalkoholowa”.

¹⁵⁵ F. Bruno, *Zapobieganie*, w: *Kompendium wiedzy o profilaktyce. Nauka o profilaktyce*, t. 1, red. F. Bruno, Biuro ds. Narkomanii, Warszawa 1996, s. 12.

Tabela 2. Tradycyjna klasyfikacja poziomów profilaktyki

Definicje	
Profilaktyka	Odpowiednie działanie, które ma na celu zapobieganie pojawianiu się i/lub rozwojowi danego zjawiska w konkretnej społeczności. Profilaktyka może również polegać na promowaniu alternatywnych zjawisk w stosunku do tych, które usiłuje się wyrugować.
Profilaktyka I stopnia	Zapobieganie ukierunkowane na całą społeczność i badające ewentualne przyczyny zjawiska, by osłabić ryzyko jego powstawania.
Profilaktyka II stopnia	Zapobieganie ukierunkowane na określoną społeczność, wysoce zagrożoną, tzn. na grupy wysokiego ryzyka.
Profilaktyka III stopnia	Zapobieganie ukierunkowane na jednostki, które zostały już dotknięte uzależnieniem, pokonały je i nie chcą ponownie cierpieć z jego powodu (często identyfikowane z leczeniem i rehabilitacją).

Źródło: F. Bruno, *Zapobieganie*, w: *Kompendium wiedzy o profilaktyce. Nauka o profilaktyce*, t. 1, red. F. Bruno, Biuro ds. Narkomanii, Warszawa 1996, s. 12.

Przykładowo Otton Lipkowski pod pojęciem profilaktyki społecznego niedostosowania uwzględnił działania, które powodują:

- ochronę społeczeństwa przed aspołecznym postępowaniem nieletniego i przed zagrożeniem przez niego ładu i porządku społecznego,
- ochronę dziecka od początku jego życia przed niekorzystnymi warunkami rozwoju psychicznego, fizycznego i moralno-społecznego,
- ochronę dziecka zagrożonego wykołajeniem społecznym przed pogorszeniem sytuacji i powrotem do aspołecznego postępowania¹⁵⁶.

Natomiast według Krystyny Kuberskiej-Gaca i Andrzeja Gacy zadaniem profilaktyki pedagogicznej jest zabezpieczenie rozwoju jednostki przed zaburzeniami, które niesie z sobą system bodźców uniemożliwiających pozytywną adaptację społeczną. Czynności profilaktyczne skupiają się w ten sposób na czynnościach badawczo-poznawczych oraz wychowawczych¹⁵⁷.

Istotą wszystkich działań zarówno o charakterze zapobiegawczym czy też ochronnym i zabezpieczającym jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie lub nasilenie się jest w przyszłości prawdopodobne¹⁵⁸.

W literaturze przedmiotu nie spotyka się definicji zagadnienia **przeciwdziałania**. Pośrednio do tej kwestii odnosi się Marian Kalinowski, który twierdzi, iż profilaktyka to:

- usuwanie przyczyn wykołajenia społecznego i sprzyjających mu okoliczności,

156 Por. O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980, s. 360–361.

157 Por. K. Kuberska-Gaca, A. Gaca, *Profilaktyka niedostosowania społecznego w szkole*, WSiP, Warszawa 1986, s. 23.

158 Por. B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, PWN, Warszawa 2008, s. 127.

- ograniczenie możliwości występowania wszelkiego rodzaju czynników kryminogennych,
- reagowanie czynników państwowych i społecznych na fakty antyspołecznego zachowania¹⁵⁹.

Warto przypomnieć, iż pojęcie „przeciwdziałanie” „oznacza działanie przeciw czemuś negatywnemu np. jakiemuś zagrożeniu i to przeciwdziałanie zapobiega temuż zagrożeniu”¹⁶⁰. Idąc za przykładem irlandzkich doświadczeń należałoby definiować przeciwdziałanie, jako skuteczne wykrywanie, odnotowywanie i interweniowanie w przypadkach agresywnych zachowań, takich chociażby jak: brak poczucia winy, również dostarczanie materiałów i niesienie pomocy osobom dotkniętym przemocą czy agresją w szkole bez względu na to, czy jest to ofiara, oprawca, czy świadek¹⁶¹. W literaturze wymienia się różne formy przeciwdziałania, jak: zwalczanie, eliminowanie, likwidację czy też redukcję zagrożeń¹⁶². Do pojęcia profilaktyki niewątpliwie należy włączyć związane z zapobieganiem pojęcie „przewidywanie”¹⁶³ (i zapobieganie), które wymaga mądrego przewidywania skutków niezamierzonych; żeby zapobiegać trzeba zachować umiar i nie przesadzać w ocenie groźących niebezpieczeństw¹⁶⁴.

Przy rozumieniu zapobiegania, jako jednego z podstawowych elementów oddziaływań pedagogicznych można zdefiniować **profilaktykę**, jako jedną z procedur ingerowania w rzeczywistość społeczną środowiska szkolnego. Z drugiej zaś strony świadome kształtowanie tej rzeczywistości w pożądanym kierunku.

Zachodzą zatem pytania: jakim zjawiskom należy zapobiegać i jak zapobiegać? Jakie działania należy podejmować, aby profilaktyka była świadoma i miała sens, przynosiła określone efekty? Na te pytania starają się odpowiedzieć nie tylko naukowcy, ale przede wszystkim nauczyciele, rodzice oraz sami uczniowie.

159 Por. M. Kalinowski, *Z praktyki i teorii pracy profilaktycznej w środowisku wychowawczym*, APS, Warszawa 1986, s. 9.

160 *Słownik języka polskiego*, t. 4, red. M. Czekaj, PWN, Warszawa 2007, s. 238.

161 M. O'Moore, S. J. Minton, *Przemoc w szkole. Program zapobiegania i zwalczania przemocy dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, tytuł oryginalny: *Dealing with Bullying in Schools. A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016, s. 10.

162 Ibidem; S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 17; K. Ostaszewski, *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów”, Nr 3, 2006, s. 6–10; S. Kania, *Działalność szkoły wyższej jako element oddziaływań w profilaktyce w obszarze mezoprofilaktyki*, w: *Wyzwania wobec szkolnictwa wyższego w zmieniającej się Europie*, red. M. Duczmal, Instytut Śląski, Opole 2014, s. 74.

163 *Przewidywać* to „przeczuwać, domyślać się, odgadywać to, co będzie, co może nastąpić; spodziewać się czego, brać co w rachubę, liczyć się z ewentualnym rozwojem wypadków, przypuszczać co”. *Słownik języka...*, op. cit., t. 7, red. W. Doroszewski, s. 433–434.

164 Por. T. Pszczółkowski, *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s. 223.

W teorii i praktyce występują dwie kategorie procedur zapobiegawczych¹⁶⁵, są to: koncepcja profilaktyki defensywnej i koncepcja profilaktyki kreatywnej.

Profilaktyka defensywna określa negatywne sposoby i środki działania, takie jak: piętnowanie, blokowanie, wygaszanie postaw społecznych. Odnosi się to do różnych czynności destruktywnych, które są podejmowane w sytuacjach określonych zagrożeń.

Natomiast koncepcja profilaktyki kreatywnej (ofensywnej, pozytywnej) odnosi się do systemu racjonalnych działań, które wzmacniają albo podtrzymują określone prospołeczne postawy.

Ogólną charakterystykę wyżej wymienionych koncepcji przedstawia poniższa tabela:

Tabela 3. Kategorie procedur zapobiegawczych (profilaktyka defensywna i profilaktyka ofensywna)

Profilaktyka defensywna (negatywna)	Profilaktyka ofensywna (pozytywna)
<ul style="list-style-type: none"> – Działalność defensywna – <i>Negatywny przekaz nie rób tego, unikaj tamtego</i> – Punktem wyjścia są czynniki ryzyka – Dąży do eliminowania czynników ryzyka 	<ul style="list-style-type: none"> – Działalność ofensywna – Wzmacnianie umiejętności i innych zasobów – Punktem wyjścia jest teoria zachowań problemowych, przywiązania społecznego uczenia się, koncepcja <i>resilience</i> i salutogenezy – Dąży do równoważenia wpływów czynników ryzyka i czynników chroniących – Propaguje rozwiązania systemowe

Źródło: opracowanie własne.

Do niedawna działania zapobiegawcze koncentrowały się na zwalczaniu, eliminowaniu, likwidacji lub redukowaniu istniejących czynników ryzyka. Zakładano, że w konsekwencji doprowadzą one do zmniejszenia występowania różnego rodzaju typu zachowań, które można uznawać za bezpieczeństwo szkolne. Takie stanowisko wynikało z przyjmowania założeń typowych dla negatywnego rozumienia profilaktyki. Zmiany w kierunku oddziaływań profilaktycznych, to znaczy, że koncentrując się na działaniach aktywności opartej na założeniach profilaktyki pozytywnej, spowodowały ukształtowanie się nowej treści pojęcia współczesnego zapobiegania w profilaktyce. To powoduje, iż współczesne zapobieganie koncentruje się na preferowaniu pozytywnych sposobów i środków działania, wykorzystując czynności o charakterze konstruktywnym. Czynności te zorientowane są na wspomaganie i aktywność człowieka (ucznia), który radzi sobie z różnymi zagrożeniami. Chodzi o takie zagrożenia, których nie dało się wyeliminować na drodze profilaktyki defensywnej.

¹⁶⁵ S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 17–19.

Generalnie współczesna działalność profilaktyczna nie powinna być tym, czym jest jeszcze w chwili obecnej, więc narzucaniem określonych postaw i zachowań na drodze instytucjonalnego zalegalizowanego administracyjnie szkolnego przymusu, zakamuflowanego pod pojęciem oddziaływań społecznych¹⁶⁶.

W bogatej literaturze przedmiotu znajdujemy odpowiednio do stopnia ryzyka różne podziały poziomów profilaktyki. I tak od kilku lat upowszechniany jest nowy podział poziomów profilaktyki zaproponowany w 1987 roku przez Roberta Gordona, został on zmodyfikowany i rozbudowany przez Patrycję Mrazek i Roberta Haggerty'ego w 1994 roku. W 2003 roku The Center for Substance Abuse Prevention (Centrum Profilaktyki Uzależnień) wprowadziło go jako obowiązujący na terenie USA. Od 2005 roku jest upowszechniany także w placówkach oświatowych krajów Unii Europejskiej, zatem również w polskich szkołach.

Tradycyjny podział profilaktyki, to jest: I, II i III stopnia (odpowiednio: pierwszorzędowy, drugorzędowy i trzeciorzędowy) został zastąpiony podziałem na: **uniwersalną, selektywną i wskazującą**. Otóż uważa się, iż jednym z powodów zakwestionowania tradycyjnego podziału była nieostra granica pomiędzy poszczególnymi poziomami profilaktyki¹⁶⁷. Jednak podejście tradycyjne do omawianego przedmiotu występujące w większości znaczących publikacji w Polsce nadal jest używane w konwencji stopni i poziomu określonego rzędu. Z tym, że w opracowaniach po 2005 roku autorzy posługują się już nową klasyfikacją.

Można zatem stwierdzić, iż w chwili obecnej wyróżnia się trzy tradycyjne typy profilaktyki szkolnej, tj.:

- **pierwszorzędową** – jest ona adresowana do grupy niskiego ryzyka. Są to działania wspomagające prawidłowe procesy rozwoju fizycznego i psychicznego uczniów. Ma na celu promocję zdrowego stylu życia oraz opóźnienie wieku inicjacji, a przez to zmniejszenie zasięgu zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży.
- **drugorzędową** – adresowana do grupy podwyższonego ryzyka, do osób przejawiających pierwsze objawy zaburzeń (choroby). Celem działań jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji, tworzenie warunków, które umożliwiają wycofania się z zachowań ryzykownych.
- **trzeciorzędową** – która jest adresowana do grupy wysokiego ryzyka, to jest do osób, u których zachowania ryzykowne są głęboko utrwalone oraz które odczuwają poważne, negatywne konsekwencje (zdrowotne i społeczne) swoich zachowań ryzykownych (narkomanii, alkoholicy,

166 Podobnie o współczesnej działalności resocjalizacyjnej oraz oddziaływaniach resocjalizacyjnych pisze M. J. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, „Impuls”, Kraków–Warszawa 2014, s. 15–53.

167 Por. A. Borucka, A. Pisarska, K. Bobrowski, *ABC szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, „Świat problemów”, Nr 1, „Remedium”, Warszawa 2014, s. 5.

przestępcy).

Nowy podział poziomów profilaktyki właściwie dostosowany i przede wszystkim użyteczny dla celów pedagogicznych szkoły¹⁶⁸ to:

- ◆ **Profilaktyka uniwersalna** (ang. *universal prevention intervention*), która jest adresowana do wszystkich uczniów w określonym wieku, bez względu na stopień ryzyka wystąpienia zachowań problemowych lub zaburzeń psychicznych. Dotyczy znanych, w znacznym stopniu rozpowszechnionych zagrożeń, np. przemocy, czy używania substancji psychoaktywnych. Na tym poziomie wykorzystywana jest ogólna wiedza na temat zachowań ryzykownych, czynników ryzyka i chroniących.
- ◆ **Profilaktyka selektywna** (ang. *selectiv eprevention intervetion*), która jest ukierunkowana na grupy zwiększonego ryzyka. Wymaga ona dobrego rozpoznania w społeczności szkolnej grup uczniów zachowujących się ryzykownie lub znajdujących się w specyficznej sytuacji społecznej, rodzinnej. Informacje o uczniach szkoła gromadzi w toku codziennego procesu edukacji, szczególnie dotyczy to uczniów z deficytami poznawczymi, z rodzin dysfunkcyjnych, itp. Dzieciom i młodzieży znajdujących się w grupie podwyższonego ryzyka (np. z rodzin z problemem alkoholowym) organizowane są indywidualne lub grupowe działania profilaktyczne (terapia pedagogiczna, treningi umiejętności społecznych, socjoterapia).
- ◆ **Profilaktyka wskazująca** (ang. *indicated preventive intervention*), która polega na interwencji, terapii dzieci i młodzieży, przejawiających symptomy zaburzeń i wymagających specjalistycznego przygotowania do ich udzielania na tym poziomie.

W literaturze znajdujemy też różne rodzaje profilaktyki, które są rozpatrywane w określonym kontekście społecznym, a różnice pomiędzy nimi dotyczą: a) przedmiotu oraz charakteru podejmowanych działań, b) czasu, w którym powinny być podejmowane działania oraz wartości w imię których podejmuje się te działania, i c) podmiotu, który podejmuje działalność. Wyróżnia się zatem:

- ◆ **Profilaktykę społeczną**, jako zbiór świadomych czynności wychowawczych mających wspomagać jednostki w osiągnięciu pożądaných (normatywnych) postaw. Jest więc procesem, który wspiera przystosowanie jednostki do norm ogólnospołecznych, czyli stanowi specyficzną formę wspomagania procesu socjalizacji¹⁶⁹.

168 Por. K. Ostaszewski, *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium”, Nr 7–8, 2005, s. 40–41; M. Deptuła, *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 112; K. Ostaszewski, A. Borucka, *Obszary diagnozy w szkole*, „Remedium”, Nr 9, 2005; J. Szymańska, *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2005.

169 S. Kania, *Innowacje pedagogiczne – potrzeba profilaktyki społecznej w szkole wyższej*, w: *Nietech-*

- ◆ **Profilaktykę wychowawczą**, która ma wspierać przez wychowanie rozwój jednostek i całych zbiorowości¹⁷⁰.
- ◆ **Profilaktykę problemową**, która zajmuje się różnymi problemami o charakterze zdrowotnym, behawioralnym, środowiskowym i moralnym. W tym miejscu należy podkreślić, iż w tych ramach największy zasób doświadczeń ma tak zwana profilaktyka uzależnień.
- ◆ **Profilaktykę pedagogiczną**. Przyjmuje się, iż zadaniem i celem tej profilaktyki jest zabezpieczenie rozwoju jednostki przed zaburzeniami, które niesie z sobą system bodźców uniemożliwiających niejednokrotnie pozytywną adaptację społeczną. Czynności profilaktyczne skupiają się w ten sposób na czynnościach badawczo-poznawczych oraz wychowawczych¹⁷¹.

W praktyce występuje też pojęcie **szkolnej profilaktyki pedagogicznej**, jako ogółu działań chroniących uczniów przed zakłóceniami w rozwoju i interwencjach w sytuacji pojawiających się zagrożeń. Obejmuje ona działania w czasie realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych szkoły.

Współcześnie generuje się poza tym nowa kategoria szeroko rozumianego pojęcia bezpieczeństwa szkolnego. Jest to integralny proces zabiegania w wychowaniu o preferowanie przez uczniów wartości bezpieczeństwa osobistego i szkolnego¹⁷².

Zabieganie to nic innego jak czynienie starań, aby coś osiągnąć albo pozyskać kogoś¹⁷³. Przesłanie to powinno pociągać za sobą poczucie solidarności i działalność nakierowaną na wysoką jakość wysiłków na rzecz zapewniania uczniom poczucia bezpieczeństwa szkolnego.

Odnosi się to zarówno do aspektów technicznych, jak również polega na właściwym podejściu do uczniów i dbaniu o ich komfort psychiczny. Chodzi tu przede wszystkim o podmiotowe traktowanie każdego ucznia, które gwarantuje sprawiedliwość i w konsekwencji prowadzi do wewnętrznego poczucia pewności. Kreowanie pozytywnych relacji w szkole, zapewnienie komfortu psychicznego i właściwego klimatu sprzyja rozwojowi inteligencji emocjonalnej uczniów i budowaniu w nich poczucia bezpieczeństwa. Jest to przekonanie o wzajemnej zależności pomiędzy bezpieczną a efektywną egzystencją w środowisku szkol-

nologiczne innowacje w teorii i praktyce, red. W. Duczmal, J. Żurawska, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Opole 2014, s. 119.

170 K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Scholar, Warszawa 2003, s. 18.

171 Por. K. Kuberska-Gaca, A. Gaca, *Profilaktyka niedostosowania...*, op. cit., s. 23; S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit.

172 Por. Otóż M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania...*, op. cit., s. 145 – stwierdza „skuteczne zabieganie w procesie wychowania o preferowanie przez dzieci i młodzież wartości uniwersalnych i ponadczasowych wymaga wciąż dalszych poszukiwań”.

173 Por. *Słownik języka...*, op. cit., t. 10, red. W. Doroszewski, s. 700.

nym. Pozytywne relacje między rówieśnikami, dobre kontakty z nauczycielami sprzyjają między innymi poczuciu akceptacji, przynależności, satysfakcji, ale i również niezależności i wolności¹⁷⁴.

Dlatego obowiązkiem szkoły jest zapewnienie uczniom dobrych, szeroko rozumianych warunków nauki, stworzenie bezpiecznego środowiska materialno-technicznego i międzyludzkiego. W tej sytuacji szkoła winna troszczyć się o budowanie pozytywnych relacji między nauczycielami a uczniami oraz właściwych relacji rówieśniczych, kształtować postawę pomagania innym, uczestniczenia w dialogu, współdziałania, odpowiedzialności za swoje działania. Jest to nic innego, jak przestrzeganie przepisów prawa oświatowego i ustaleń wewnętrznych, które służą zapewnieniu bezpiecznego przebywania uczniów w szkole. Ustalenia te dotyczą organizacji zajęć dydaktycznych, przerw i dyżurów nauczycieli, korzystania z pracowni przedmiotowych, boisk szkolnych, organizowania uroczystości, wycieczek, przebywania osób postronnych na terenie szkoły, dróg ewakuacyjnych, zapewnienia bezpieczeństwa uczniów w Internecie itd. Szkoła ponosi pełną odpowiedzialność za powierzone jej dzieci i młodzież, dlatego nauczyciel nie może podczas zajęć pozostawić uczniów bez opieki.

Brak bezpieczeństwa wywołuje u ucznia niepokój, poczucie zagrożenia, zachwianie równowagi wewnętrznej. Agresja i przemoc wśród rówieśników, zagrożenia czyhające w sieci, brak należytej troski o własne zdrowie, unikanie ćwiczeń fizycznych mają wpływ na dobrostan ucznia. Dziecko powinno wzrastać w przewidywalnym i bezpiecznym świecie. Takim środowiskiem wychowawczym winna być przede wszystkim szkoła¹⁷⁵. Odwołując się też do własnych badań w gimnazjach – to jedynie 28% uczniów i 46% nauczycieli wskazuje, iż w ich szkole jest zdecydowanie bezpiecznie. Z kolei poczucie bezpieczeństwa w szkole ma już 84% uczniów i 63% nauczycieli.

Otóż poczucie bezpieczeństwa ucznia i jego zagrożenie należy rozpatrywać w kategoriach wartości¹⁷⁶, której znaczenie nieustannie wzrasta. Szkoła

174 Por. M. Szumiec, *Samopoczucie i bezpieczeństwo uczniów w szkole – efekt wdrażania programów naprawczych*, w: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Securitate et Educatione Civili III*, 2013, s. 82.

175 Szerzej: J. Winiarski, *Zdrowie i bezpieczeństwo uczniów*, „Wychowawca”, Nr 2, 2014, s. 1 i nast.; A. Regulska, *Zagrożone poczucie bezpieczeństwa uczniów a zjawisko fobii szkolnej*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, PTS, Warszawa 2014, s. 84–94; A. Lewicka-Zelent, *Klimat szkoły w kontekście poczucia bezpieczeństwa uczniów*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, PTS, Warszawa 2014, s. 95–118.

176 Jest to „kategoria aksjologii, oznaczająca wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel dążeń ludzkich; uznane wartości stanowią podstawę ocen, norm i wzorów kulturowych”. *Encyklopedia PWN*, suplement „Gazety Wyborczej”, t. 19, red. J. Rawicz et al., ...op. cit., s. 494, a w filozofii i pedagogice o wartości mówi się zazwyczaj w znaczeniu moralnym, określając to, co jest z punktu widzenia społecznego dobre lub złe, właściwe lub niewłaściwe, pożądane czy zasługujące na potępienie. Z kolei według J. Galarowicza, *Na ścieżkach prawdy: wprowadzenie do filozofii*, PAT, Kraków 1992, s. 570–571 – **wartość** oznacza to, co jest cenne, godne pożądania i co stanowi przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka. Natomiast w psychologii ujęcie wartości skupia się na ich znaczeniu w życiu psychicznym człowieka a także w rozwoju jego osobowości.

ma zapewnić nie tylko bezpieczną naukę, ale i jednocześnie przygotować młodego człowieka do tego, by kierował się na co dzień zasadami bezpieczeństwa, pielęgnując je także w dorosłym życiu. W tym kontekście postawy ucznia rozpatrywać można jako **stan**, czyli poczucie pewności danej jednostki, oraz **proces**, czyli działania rozłożone w czasie, prowadzące do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa podmiotu, który zaczyna żyć zgodnie z wykładnią wpojonych mu zasad.

Trzeba jednak zawsze uwzględniać, że tak rozumiane poczucie ucznia jest stanem subiektywnym, który nie musi korespondować ze środkami zapewniającymi bezpieczeństwo, wykorzystywanymi w instytucjach edukacyjnych. Przekonanie o braku zagrożenia pozostaje więc wielokrotnie tylko złudzeniem, uniemożliwiając postrzeganie rzeczywistych faktów i realnych sytuacji¹⁷⁷.

Innymi słowy zamiast pojęć: zapobiegania, przeciwdziałania, zwalczania i eliminowania zachowań obciążonych ryzykiem, powinno się mówić o wspieraniu w szkole i poza nią pomocy uczniom, w zajęciu dojrzałej postawy we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia oraz ochronie bezpieczeństwa szkolnego, jako niepodważalnej i fundamentalnej regule funkcjonowania uczniów w szkole. Jakość tegoż funkcjonowania zależy od ich wspierania w rozwoju i realizacji wszelkiego rodzaju potrzeb.

Aby przynosiła ona pozytywne efekty, ważne jest jej oddziaływanie uwzględniające swoistość potrzeb okresu dorastania, a także wartości charakterystyczne dla tego okresu. Priorytetem dla nowoczesnej profilaktyki jest uchwycenie dynamicznych oraz fundamentalnych zmian czasu adolescencji¹⁷⁸. Warto też zauważyć, że istnieje silna zależność preferowanych wartości od stopnia zaspokojenia potrzeb człowieka. Oprócz potrzeb fizjologicznych, przynależności i miłości, szacunku, samorealizacji i samourzeczywistnienia, wiedzy i zrozumienia, potrzeb estetycznych, poznawczych i transcendentnych szczególną rolę i znaczenie ma potrzeba bezpieczeństwa¹⁷⁹.

Wydaje się, że w tak rozumianej sytuacji istotnym aspektem w kwestii niezaspokojenia potrzeb i jej skutków jest problematyka odporności na sytuacje trudne. Otóż negatywne postawy nie sprzyjają wytworzeniu się u uczniów od-

177 Por. J. Nowotniak, *Szkoła jako „miejsce” w kontekście odpowiedzialności nauczycieli za przestrzeń edukacyjną*, w: *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014, s. 97–114.

178 *Adolescencja* (łac. *adolestentia*) – to „wiek młodzieńczy, młodość”. J. Tokarski, *Słownik...*, op. cit., s. 6; Por.: K. Hałas, *Wychowanie ku wartościom, elementy teorii i praktyki*, „Jedność”, Lublin–Kielce 2003; E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*, Uniwersytet Gdański; Gdańsk 2003; G. Kloska, *Pojęcie, teoria i badania wartości w naukach społecznych*, PWN, Warszawa 1982; St. Michałowski, *Pedagogika wartości*, „Debit”, Bielsko–Biała 1993; Materiały z XVII Konferencji Naukowej z cyklu *Zarządzanie wartością* zorganizowanej przez Uniwersytet Gdański, Gdańsk–Sztokholm 7–10 X 2017.

179 Por. B. A. Zięba, *Wychowanie do wartości jako jedno z działań w obszarze profilaktyki społecznej*, w: *Edukacja człowieka – problemy a výzvy pre 21*, ed. Stornie Marek Lukáč, Departament Andragogiki, FHPV PU, Prešov 2013, s. 140–145.

porności na te sytuacje. Dlatego też ważnym jest takie kształtowanie umiejętności panowania nad negatywnymi emocjami oraz podejmowania wyzwań na rzecz zaspokajania ich potrzeb związanych z osobistym bezpieczeństwem¹⁸⁰. Można przyjąć, że problematyka ta to dziedzina wiedzy i umiejętności praktycznych w skali struktur środowiska szkolnego, służących rozpoznawaniu i reagowaniu na konkretny wymiar bezpieczeństwa w szkole.

Dla lepszego rozumienia należy wymienić tu dwa podstawowe wymiary tegoż bezpieczeństwa, tj.:

- 1) wymiar rzeczywistości przestrzennej
oraz
- 2) wymiar klimatu szkoły.

Pod wpływem nowych technologii ulega zmianie charakterystyka podstawowych wymiarów czasoprzestrzeni. Wielość światów, w których żyje współczesny uczeń, stała się faktem, potrzebne są więc wielopoziomowe transformacje przestrzeni edukacyjnej. Nowy typ uporządkowania daje możliwość współistnienia różnych form i wymiarów rzeczywistości przestrzennej. Szkoła nie powinna się stać muzeum kredy, ale równie niebezpieczne może okazać się przebalansowanie aktywności ucznia w przestrzeń wirtualną - priorytetem staje się potrzeba zachowania równowagi. Odkrywanie warunków przekształcania struktury i dynamiki przestrzeni, w której żyje współczesny uczeń. Pozwala to określić moment, w którym klasa szkolna zaczyna być postrzegana: nie jako miejsce, zmieniające relację podmiotowego świata życia ucznia i nie tylko z tożsamością osobową, ale i zbiorową. Intencjonalny proces kształtowania osobowości dziecka musi uwzględniać warunki jego realizacji. Podporządkowanie różnych form przestrzeni, pojawiających się w życiu dziecka czy młodego człowieka, ujawnia też przyjętą przez nich granicę wartości, w tym wartości bezpieczeństwa¹⁸¹.

Klimat szkoły obejmuje wiele wymiarów w różnym stopniu uwzględniających ich znaczenie w postrzeganiu przez uczniów i nauczycieli rzeczywistości szkolnej¹⁸².

Wśród najważniejszych aspektów wymienić należy:

- bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne,

180 Ibidem, s. 142.

181 Por. J. Nowotniak, *Szkoła jako "miejsce" w kontekście odpowiedzialności nauczycieli za przestrzeń edukacyjną*, w: *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014, s. 97–114.

182 Por.: J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015; K. Okulicz-Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, ORE, Warszawa 2015; K. Ostaszewski, *Kształtowanie kultury szkoły sprzyjającej zdrowiu i bezpieczeństwu*, w: *Standardy profilaktyki*, red. K. Ostaszewski, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2016, s. 26–27.

- poczucie bezpieczeństwa, oraz
- jakość relacji społecznych¹⁸³.

Można przyjąć, iż w ramach profilaktyki bezpieczeństwa szkolnego poszczególne wymiary klimatu kształtują jakość i charakter życia szkoły.

Można je podzielić na następujące grupy (zagadnienia):

- **bezpieczeństwo**
 - ◆ zasady i normy postępowania,
 - ◆ bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne,
- **poczucie bezpieczeństwa**
 - ◆ środowisko fizyczne (wygląd budynku, liczba uczniów, poziom hałasu, czystość pomieszczeń, jakość wyposażenia itp.),
 - ◆ środowisko społeczne, to jest relacje wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele-uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła-rodzice,
 - ◆ środowisko emocjonalne stanowi atmosfera relacji interpersonalnych w szkole, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, stosunek do odmiennych kultur, stylów życia, poglądów, zaangażowanie nauczycieli, poczucie wspólnoty,
 - ◆ środowisko kształcenia, zaliczamy tu kwalifikacje i kompetencje dydaktyczne nauczycieli, wymagania i oczekiwania dotyczące nauki szkolnej, zasady oceniania i monitorowania postępów uczniów w nauce, aspiracje edukacyjne uczniów, sposoby i formy zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów itp.,
- **bezpieczne i zadbane środowisko** czyli dostępność pomocy edukacyjnych, stan bezpieczeństwa w szkole, niwelowanie agresji bądź innych form dokuczania słabszym, bezpieczeństwo emocjonalne na lekcjach, akceptacja dla twórczych poszukiwań, poszanowanie odmienności np. religijność czy równość w przestrzeganiu zasad i regulaminów szkolnych stan budynku, klas lekcyjnych.

Generalnie w literaturze klimat szkoły ujmuje się jako pozytywny bądź negatywny, bez identyfikacji go z bezpieczeństwem szkolnym. Jest to uwarunkowane między innymi brakiem spójnej teorii czy też koncepcji dotyczącej tegoż klimatu i jego wpływu na funkcjonowanie uczniów. A przecież analizy klimatu szkoły na przykład w USA służą często ocenie skuteczności różnorodnych reform szkolnych czy też prowadzonych programów nauczania¹⁸⁴.

183 W amerykańskich badaniach gimnazjów wyłania się piętnaście bardziej szczegółowych wymiarów: porządek i sprawiedliwość; relacje społeczne i zaangażowanie; oczekiwania i wsparcie w nauce; przywództwo; zaangażowanie i wsparcie rodziców; środowisko fizyczne i zasoby; pozytywne relacje rówieśnicze; szacunek dla różnorodności; bezpieczeństwo, przemoc i wiktymizacja; poczucie przynależności; kompetencje emocjonalne i społeczne; zajęcia pozalekcyjne; głos uczniów i ich zaangażowanie; używanie substancji psychoaktywnych; relacje nauczyciel-uczeń. Por.: J. Przewłocka, *Klimat szkoły...*, op. cit., s. 9.

184 Ibidem.

Należy zatem podkreślić, iż bezpieczeństwo szkolne kształtuje mechanizmy doceniania i ochrony wartości. W tej sytuacji nie powinny występować żadne negatywne przesłanki, aby nie uznać skuteczności działań profilaktycznych na rzecz **bezpiecznego klimatu** w szkole. Niewątpliwie relacje między danym modelem działań profilaktycznych a zaistniałym stanem zagrożeń są jednym z wymogów bezpiecznego klimatu szkoły.

Bezpieczeństwo jest więc typem wartości konkurencyjnej w stosunku do antywartości, które reprezentują niedostosowanie i dysfunkcyjność społeczną. Dlatego też bezpieczeństwo wymaga troski o wolność uczniów w przestrzeni szkolnej z prawem do osobistego bezpieczeństwa, bez którego nie można się obyć w przypadku zagrożeń i odpowiedzialności prawnej.

W obecnej społeczno-kulturowej sytuacji funkcjonowania szkoły, w której potęgują się ciągle ryzykowne zachowania uczniów, pojawia się problem: jak wykorzystywać wiedzę o zagrożeniach w działaniach, niosących pomoc uczniom zagrożonym? Niestety zarządzanie wiedzą¹⁸⁵ nie jest priorytetem czy też podstawą, na której działania te mogą się kształtować oraz rozwijać w kierunku poprawy poczucia bezpieczeństwa szkolnego.

Generalnie dotychczasowe ujmowanie pojęcia i przedmiotu profilaktyki szkolnej jest niewątpliwie pokłosiem paradygmatycznego modelu zarządzania w szkole, gdzie często nie bierze się pod uwagę koncepcji wykorzystania wiedzy w tym zakresie¹⁸⁶. Celowym zatem wydaje się przyjęcie takiej formuły, iż bezpieczeństwo szkolne to konieczność oparta na wiedzy profilaktycznej w ramach sprawdzonych teorii i poglądów, koncepcji i strategii oraz sygnałów ostrzegawczych o rzeczywistym stanie szkoły.

Do najważniejszych sygnałów, które dorośli w szkole (nauczyciele, wychowawcy) nie powinni bagatelizować należą:

- **zmiany w zachowaniu ucznia** (zachowania, których nie było wcześniej)
 - ◆ wyraźny spadek zainteresowania zajęciami (lekcjami), które przedtem były dla niego atrakcyjne,

185 „Szczególny sposób kierowania działalnością ludzi zatrudnionych w podmiotach gospodarczych, obejmujący tworzenie, kontrolę oraz ciągłe dostosowanie reguł postępowania w danym przedsiębiorstwie do aktualnych potrzeb”. *Encyklopedia PWN*, suplement „Gazety Wyborczej”, t. 20, red. J. Rawicz et al., ...op. cit., s. 480. Natomiast zarządzanie wiedzą można zdefiniować, jako ogół działań służących identyfikacji, zachowaniu, upowszechnieniu i wykorzystaniu wiedzy jawnej i ukrytej personelu przedsiębiorstwa dla podniesienia sprawności i efektywności działań pracowników. Niektóre publikacje traktują zarządzanie wiedzą tylko z technicznego punktu widzenia, jako zestaw procedur i środków technicznych zapewniający przeniesienie osobistego doświadczenia i wiedzy członka organizacji do bazy danych organizacji oraz zapewnienie przechowywania i dystrybucji potrzebnych informacji wśród uprawnionych członków organizacji. Wydaje się to jednak zbyt wąskim podejściem, nieuwzględniającym ludzkiego aspektu problematyki wiedzy, takiego jak poziom motywacji, aspekty socjologiczne i społeczne, inteligencję, kompetencje komunikacyjne. Por.: M. Klimczok, *Zarządzanie wiedzą – współczesna koncepcja zarządzania przedsiębiorstwem*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, Nr 2, 2012, s. 165–174.

186 Por.: J. Ziarko, *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011.

- ◆ niecierpliwość, rozdrażnienie,
 - ◆ zmiany aktywności na lekcjach (pobudzenie lub ospałość),
 - ◆ nadmierny apetyt lub jego brak,
 - ◆ drobne kradzieże, handlowanie (skupianie się na zdobywaniu pieniędzy),
 - ◆ wagary,
 - ◆ izolowanie się od kolegów, z którymi miał wcześniej pozytywne relacje, lub przebywanie w gronie rówieśników, zachowujących się ryzykownie,
 - ◆ posiadanie akcesoriów, nieznanych leków, chemikaliów, proszków itp.,
 - ◆ niepowodzenia w nauce, słabe oceny, brak odrobionych prac domowych, zapominanie o pomocach dydaktycznych itp.,
 - ◆ unikanie kontaktu, wyraźna niechęć do rozmowy, kłamstwa,
- **zmiany w wyglądzie zewnętrznym**
- ◆ zaczerwienione oczy, rozszerzone lub zwężone źrenice, przewlekły katar (gdy wykluczona jest infekcja),
 - ◆ zaniedbany wygląd lub istotna zmiana stylu ubierania się,
 - ◆ zapach lub ślady chemikaliów na ubraniu, papierosów, alkoholu¹⁸⁷.

Dotąd w Polsce nikt nie zajmuje się tematyką zarządzania wiedzą profilaktyczną. Tę rolę w jakimś stopniu wypełniają okresowe raporty sprawozdawcze i kontrolne z działań profilaktycznych.

Obecnie w Polsce działają dwie organizacje zajmujące się przedmiotową tematyką, to jest: Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Wiedzą oraz Stowarzyszenie Praktyków Zarządzania Wiedzą. Ponadto kilka firm oferuje oprogramowania wspierające zarządzanie wiedzą. Tematykę zarządzania wiedzą podejmują przede wszystkim wydawnictwa uczelniane, na przykład E-mentor. Można też napotkać artykuły z tego zakresu w pismach o zarządzaniu, na przykład Magazyn CEO, czy informacje to jest: Gazeta IT¹⁸⁸. Niestety w obecnym czasie w oświacie i przy rozstrzyganiu problemów szkolnych ta tematyka nie występuje.

187 Por. D. Macander, *Profilaktyki uzależnień w szkole, e-poradnik*, ORE, Warszawa 2015, s. 19.

188 Por. J. Ziarko, *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach w rozwiązywaniu jednostkowych i grupowych problemów bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe – uwarunkowania XXI wieku. Współczesne aspekty zarządzania bezpieczeństwem*, red. M. Włodarczyk, A. Marjańska, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź 2010, s. 7–22; J. Ziarko, *Wychowanie dla bezpieczeństwa. Strategie nabywania doświadczeń przez ucznia*, w: *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziewicz-Winnicki, Uniwersytet Śląski, Katowice 2002; J. Ziarko, *Bezpieczny byt – wiedza w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole*, w: *Odrodzenie człowieczeństwa. Ludzkie transformacje*, red. H. Romanowska-Łakomy, ENETEIA, Warszawa 2009.

2. PODSTAWY TEORETYCZNE PROFILAKTYKI SZKOLNEJ

Podstawy teoretyczne profilaktyki szkolnej różnych poziomów i kategorii stanowią trzy tzw. filary:

1. osiągnięcia badań dotyczących różnego rodzaju zaburzeń psychicznych,
2. metody, które zapobiegają rozwojowi zaburzeń psychicznych,
3. ustalanie związku pomiędzy zachowaniami, które powodują zagrożenia uczniów a procesem edukacji i wychowania.

Powyższe filary oraz wyniki własnych badań przeprowadzonych w sześciu gimnazjach w Polsce (w województwach: mazowieckim, zachodnio-pomorskim, łódzkim i lubelskim), pozwalają na weryfikację założeń teorii profilaktycznych i podejmowanych w praktyce działań profilaktyki szkolnej.

2.1. TEORIE W PROFILAKTYCE

W praktyce profilaktyka nawiązuje do różnych teorii naukowych, na podstawie których konstruowane są odpowiednie koncepcje i strategie w tym zakresie. W Polsce głównymi teoriami, które są wykorzystywane w profilaktyce są¹⁸⁹:

1. Teoria zachowań problemowych/ryzykownych.
2. Teoria społecznego uczenia się.
3. Teoria uzasadnionego działania/teorii planowanego zachowania.

Wymagają one syntetycznego przedstawienia.

189 Pojęcie „teoria” to „jakikolwiek usystematyzowany zbiór twierdzeń dotyczący określonej dziedziny; w naukach dedukcyjnych: zbiór twierdzeń obejmujący aksjomaty i wyprowadzone z nich twierdzenia; rezultat działalności badawczej; przeciwieństwo praktyki”. J. Rawicz et al. *Encyklopedia...*, op. cit., t. 18, s. 486–487, podają, iż **teoria** „(z gr. *theoría* – oglądanie, rozważanie) – to system pojęć, definicji, aksjomatów i twierdzeń, ustalających relacje między tymi pojęciami i aksjomatami, tworzący spójny system pojęciowy, opisujący jakąś wybraną dziedzinę fizyczną lub abstrakcyjną. W przypadku nauk przyrodniczych, nauk ścisłych i nauk humanistycznych teorie są tworzone w celu systematyzowania i racjonalizowania faktów, wyjaśniania powodów ich występowania, przewidywania przyszłych zdarzeń, oraz budowy nowych systemów/urządzeń/broni. Thomas Kuhn wprowadził pojęcie paradygmatu, które określił, jako zbiór podstawowych pojęć i twierdzeń teorii danej nauki. W przestrzeni nauki teoria nigdy nie przesądza, jaki jest stan faktyczny. Jeśli praktyka dowodzi czegoś innego, wtedy teoria upada albo jej stosowanie zawęży się do określonych warunków. Na przykład mechanika klasyczna może być stosowana jedynie do opisu ciał poruszających się z prędkością dużo mniejszą od prędkości światła”. Z kolei *Słownik...*, op. cit., t. 5, red. M. Bańko, s. 349 – wskazuje, że **teoria** to „1) całościowa koncepcja zawierająca opis i wyjaśnienie określonych zjawisk i zagadnień; też: czyjokolwiek koncepcja na określony temat; 2) dział nauki o literaturze, kulturze, sztuce itp. zajmujący się systematyzowaniem pojęć i twierdzeń leżących u podstaw tych dziedzin; 3) teza jeszcze nieudowodniona lub nieznaną potwierdzenia w praktyce”, a według W. Doroszewskiego **teoria** to „ogólna koncepcja oparta na poznaniu i zrozumieniu istotnych czynników kształtujących pewną sferę rzeczywistości (na przykład w zakresie praw przyrody, procesów społecznych); konstrukcja myślowa tworząca z elementów pewną spójną całość (na przykład w zakresie matematyki) (...)”. *Słownik...*, op. cit., t. 9, red. W. Doroszewski, s. 106–107.

2.2. TEORIA ZACHOWAŃ PROBLEMOWYCH/RYZYKOWNYCH (R. i S. JESSOR, 1987, 1998)

Teoria zachowań problemowych/ryzykownych głosi, że różne zachowania ryzykowne pełnią podobną funkcję w życiu jednostki, co zachowania konwencjonalne. Służą zaspokajaniu tych samych potrzeb, na przykład miłości, akceptacji, przynależności lub pozwalają realizować takie same cele rozwojowe, na przykład u młodzieży uzyskanie szybkiej niezależności od rodziców. R. i S. Jessor w teorii zachowań problemowych i ryzykownych wprowadzają rozróżnienie dwóch typów zachowań:

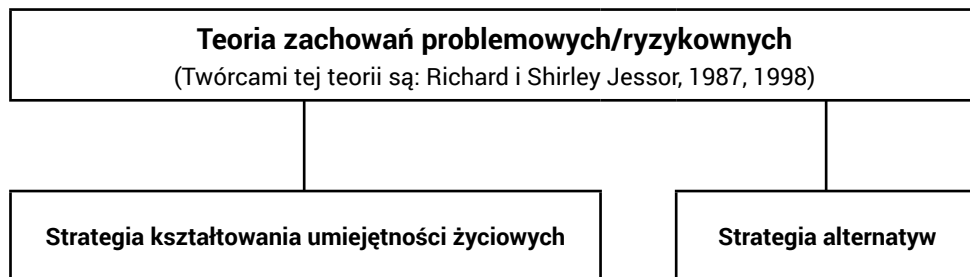
- problemowe, definiowane jako zachowania, które są niezgodne z przyjętymi ogólnie normami społecznymi i w konsekwencji spotykają się z dezaprobatą, a nawet karą ze strony otoczenia,
- ryzykowne, definiowane jako zachowania zagrażające zdrowiu, a nawet życiu młodych ludzi.

Zatem zachowania problemowe są w większości przypadków tożsame z zachowaniami ryzykownymi. Należą do nich między innymi nadużywanie alkoholu, używanie narkotyków, agresja, przemoc, wczesne kontakty seksualne, zaniedbywanie obowiązków szkolnych itp. Natomiast zachowania ryzykowne pełnią określoną funkcję w życiu dzieci i młodzieży. Umożliwiają im realizację ważnych celów, których młodzi ludzie nie mogą osiągnąć w konstruktywny sposób, takich jak:

- radzenie sobie z frustracją, lękiem, niepowodzeniem,
- budowanie poczucia własnej tożsamości, autonomii,
- identyfikacja z grupą rówieśniczą¹⁹⁰.

Zatem, przedstawioną teorię można realizować według następującej strategii (schemat nr 7):

Schemat 7. Teoria zachowań problemowych/ryzykownych



Źródło: opracowanie własne.

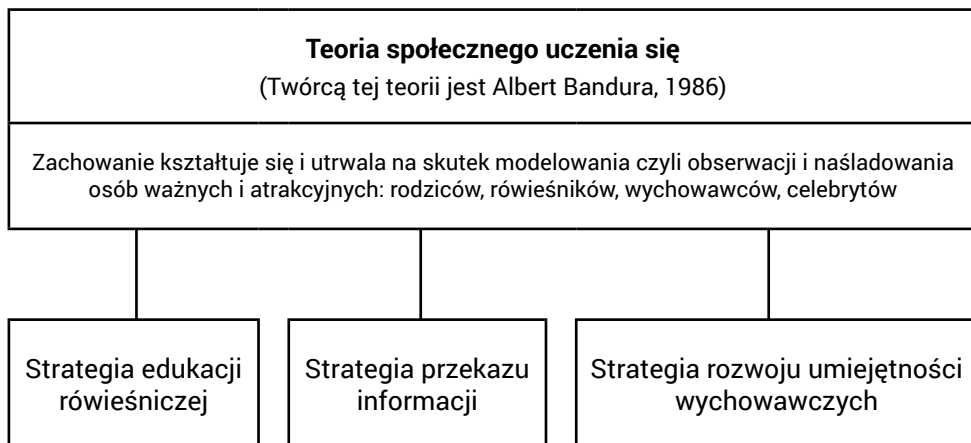
190 Za: A. Borucka, A. Pisarska, K. Bobrowski, *ABC szkolnej profilaktyki...*, op. cit., s. 6.

2.3. TEORIA SPOŁECZNEGO UCZENIA SIĘ (A. BANDURA, 1986)

Według teorii społecznego uczenia się dzieci uczą się różnych zachowań, obserwując i naśladowując zachowania osób znaczących, takich jak rodzice, a w późniejszym wieku rówieśnicy i inne osoby z szerszego otoczenia społecznego.

Teoria ta konstruuje jedną z podstawowych koncepcji psychologicznych, wykorzystywanych bardzo szeroko we wszystkich gałęziach tej dyscypliny. Podejście to łączy podstawy teorii uczenia się z naciskiem na ludzkie interakcje z otoczeniem społecznym. Uwypukla złożone i dynamiczne powiązania między czynnikami indywidualnymi, zachowaniami a bodźcami środowiskowymi¹⁹¹. Treść przedmiotowej teorii można wyrazić w następującym schemacie:

Schemat nr 8. Teoria społecznego uczenia się



Źródło: opracowanie własne.

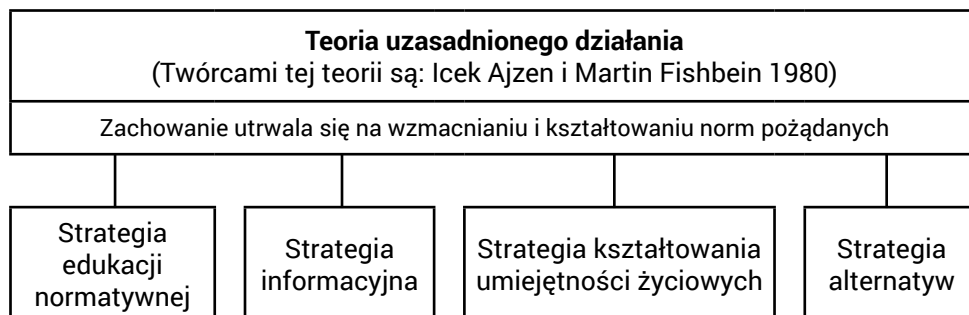
2.4. TEORIA UZASADNIENEGO DZIAŁANIA/TEORII PLANOWANEGO ZACHOWANIA (I. AJZEN I M. FISHBEIN, 1980)

Według teorii uzasadnionego działania ludzie postępują w sposób racjonalny i przewidują konsekwencje swoich działań. Otóż teoria ta występuje także, jako składowy model teorii planowanego zachowania (*theory of planned behavior*), która powstała, jako rozszerzenie teorii uzasadnionego działania (*theory of justified action*), opracowanej przez Icka Ajzena razem z Martinem Fishbeinem. Pojęcie intencji jest centralne w obu tych modelach. Intencje obejmują wszelkie komponenty motywacyjne ludzkich zachowań i są to „wskaźniki tego, jak bardzo ludzie są skłonni dążyć do realizacji danego

¹⁹¹ Por.: A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.

zachowania¹⁹². Głównym założeniem obu modeli teoretycznych jest to, że o ile nie zajdą żadne nieprzewidziane okoliczności, ludzie będą zachowywać się zgodnie ze sformułowanymi intencjami, co przedstawia schemat nr 9¹⁹³.

Schemat 9. Teoria uzasadnionego działania



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wyżej teorie mają wyraźny wpływ na ukształtowanie się wiodących strategii profilaktycznych. Można to przedstawić według następującej tabeli:

Tabela 4. Podstawy teoretyczne wiodących strategii profilaktycznych

Podstawy teoretyczne	Strategia	Kluczowy mechanizm rozwoju zachowań problemowych / ryzykownych	Działania ukierunkowane na wzmocnienie czynników chroniących i/lub redukcję czynników ryzyka
Teoria zachowań problemowych / ryzykownych	Kształtowanie umiejętności życiowych	Niedostateczne zaspokajanie ważnych potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży na przykład potrzeby akceptacji, niezależności poczucia własnej wartości.	Uczenie umiejętności życiowych sprzyjających konstruktywnemu zaspokajaniu potrzeb.
Teoria społecznego uczenia się	Rozwój umiejętności wychowawczych	Obserwacja i naśladowanie przez dziecko zachowania osób ważnych.	Edukacja rodziców między innymi rozwiązywania konfliktów, porozumiewania się z dzieckiem, udzielania wsparcia dziecku oraz pełnienia roli pozytywnego wzorca.
Teoria uzasadnionego działania	Edukacja normatywna	Nieprawidłowe spostrzeganie (zawyżenie) stopnia rozpowszechnienia i aprobaty osób znaczących dla danego zachowania ryzykownego oraz rachunek strat i zysków.	Kształtowanie i wzmocnienie norm przeciwnych zachowaniom problemowym/ ryzykownym na przykład zażywaniu narkotyków, piciu alkoholu, stosowaniu przemocy oraz korygowaniu błędnych przekonań dotyczących rozpowszechnienia tych zachowań.

Źródło: opracowanie własne.

192 I. Ajzen, *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Nr 50/2, 1991, s. 181.

193 Por.: M. Młynarska, *Wykorzystanie teorii planowanego zachowania w celu wyjaśnienia różnicowania intencji rodzicielskich – ocena operacjonalizacji i dobroci pomiaru zmiennych*, „Studia Psychologica”, Nr 12/1, UKSW, Warszawa 2014, s. 84.

W środowisku szkolnym dla jego bezpieczeństwa należy też odwoływać się i wykorzystywać w pracy szkoły, rekomendowane teorie¹⁹⁴, takie jak:

2.5. TEORIA FAZ VEL SUBSTANCJI „TORUJĄCYCH DROGĘ” (DENISE KANDEL I WSPÓŁ., 1992)

Teoria ta opiera się na założeniu, że używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież ma charakter fazowy. Opisuje ona kolejne etapy sięgania po substancje psychoaktywne. Nastolatki zaczynają eksperymentować z najbardziej dostępnymi substancjami, to jest słabymi napojami alkoholowymi (piwo). Większość z nich poprzestaje na tym etapie (faza pierwsza). Jednak część osób sięga po mocniejsze alkohole i papierosy (faza druga). Z tej grupy pochodzą osoby, które zaczynają używać marihuany lub leków o działaniu psychoaktywnym (faza trzecia). W tym przypadku też większość osób poprzestaje na używaniu marihuany, ale wśród nich wyłania się grupa, która sięga po inne narkotyki pobudzające czy będące pochodnymi opium (faza czwarta).

Na potwierdzenie założeń niniejszej teorii odniosę się do własnych wyników badań w gimnazjach. I tak na przykład, niewątpliwie jest to, iż w każdej klasie, wśród młodzieży w wieku adolescencji, jest co najmniej kilka osób, które palą papierosy i e-papierosy (61%). Takie zachowanie dotyczy zarówno uczniów (31%) jak i uczniów (30%). Na domiar złego, o tego typu zachowaniach młodzieży wie ponad połowa nauczycieli (86%). Te dane ilustruje tabela nr 5.

Z kolei picie alkoholu wśród młodzieży w wieku od 13 do 16 lat również nie jest obce prawie połowie uczniów (45%). Napoje alkoholowe używają zarówno dziewczyny (25%), jak i chłopcy (21%). Uwagę należy zwrócić na to, że

194 Wykorzystano tutaj następujące źródła: L. Gramulska, *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, „Zdrowie publiczne”, Nr 3, Zakład Promocji Zdrowia i Szkolenia Podyplomowego, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2009, s. 427–432; M. Młynarska, *Wykorzystanie teorii planowanego...*, op. cit., s. 83–100; K. Krajewski, *Podstawowe tezy teorii naznaczenia społecznego*, „Ruch Pedagogiczny”, Nr 1/83, 1983, s. 25–245; A. Kojder, *Co to jest teoria naznaczenia społecznego?*, „Studia Socjologiczne”, Nr 3/78, Warszawa 1980, s. 45–65; P. Rydzewski, *Teoria kontroli społecznej jako jedna z teorii dewiacji*, „Ruch prawniczy”, Nr 4, 1989, s. 313–326; A. Adler, *Sens życia*, PWN, Warszawa 1986; A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa 1987; A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000; M.S. Corey, G. Gorey, *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2002; E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, „Rebis”, Poznań 1997; K.J. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, PARPA, Warszawa 2004; W. Łukaszewski, *Niezgodność informacji i aktywność. Hipoteza niezgodności informacyjnej*, „Przeгляд Psychologiczny”, Nr 21, 1971; W. Łukaszewski, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, PWN, Warszawa 1974; I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, IPIiN, Warszawa 2000; K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Profilaktyka i wczesna interwencja, w: Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii*, red. A. Hejda, K. Okulicz-Kozaryn, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania, Warszawa 2007; K. Okulicz-Kozaryn, *Teorie psychologiczne w praktyce profilaktycznej*, „Remedium”, Nr 12/120, 2003; K. Ostaszewski, *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, w: *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, UKW, Bydgoszcz 2005; J.O. Prochaska, J. C. Norcross, *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transcendentna*, IPZ PTP, Warszawa 2006; J.O. Prochaska, J.C. Norcross, *Zmiana na dobre*, Instytut Amity, Warszawa 2008; M. Radochowski, *Koncepcja terapii rodzinnej Salvadora Minuchina*, „Problemy Rodziny”, Nr 5, 1980, s. 33–40.

częściej, z różnicą 4% czynią to uczennice. Ponadto ponad połowa (60%) nauczycieli wie o problemie picia alkoholu przez młodzież ich szkoły, co przedstawia poniższa tabela nr 6.

Tabela 5. Palenie papierosów i e-papierosów przez uczniów

TYP ODPOWIEDZI	NAUCZYCIELE	UCZNIOWIE		
	100%	100%	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
NIKT	3,0	32,0	16,0%	16,0%
KILKA OSÓB W KLASIE (MIN. 5 OSÓB)	86,0	61,0	31,0%	30,0%
POŁOWA KLASY	11,0	5,0	3,0%	2,0%
PRAWIE WSZYSCY	0,0	2,0	1,0%	1,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 6. Picie alkoholu przez uczniów

TYP ODPOWIEDZI	NAUCZYCIELE	UCZNIOWIE		
	100%	100%	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
NIKT	25,0%	42,0	20,0%	21,0%
KILKA OSÓB W KLASIE (MIN. 5 OSÓB)	60,0%	45,0	25,0%	21,0%
POŁOWA KLASY	3,0%	9,0	6,0%	4,0%
PRAWIE WSZYSCY	0,0%	4,0	0,0%	3,0%

Źródło: badania własne.

Z kolei, z osób palących papierosy i e-papierosy oraz pijących alkohol wyłaniają się też uczniowie zażywający narkotyki. Przedmiotowe badania potwierdzają fakt, iż również w każdej klasie, uczniów w wieku 13-16 lat, jest co najmniej pięć osób, które biorą narkotyki i są to dziewczyny (6%) i chłopcy (9%). Wskazuje na to 14% uczniów i 38% nauczycieli, dane pokazuje poniższa tabela nr 7.

Tabela 7. Zażywanie narkotyków przez uczniów

TYP ODPOWIEDZI	NAUCZYCIEL	UCZNIOWIE		
	100%	100%	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
NIKT	62,2%	84,9%	44,5%	40,4%
KILKA OSÓB W KLASIE (MIN. 5 OSÓB)	37,8%	13,9%	5,9%	8,7%
POŁOWA KLASY	0,0%	1,0%	0,5%	0,5%
PRAWIE WSZYSCY	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%

Źródło: badania własne.

Oprócz narkotyków uczniowie zażywają także dopalacze (tabela nr 8). Te substancje są w użytkowaniu przez minimum pięć osób w każdej klasie z uczniami w wieku adolescencji, co wskazują zarówno sami uczniowie (15%), jak i nauczyciele (47%).

Tabela 8. Zażywanie dopalaczy przez uczniów

TYP ODPOWIEDZI	NAUCZYCIELE	UCZNIOWIE		
	100%	100%	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
NIKT	53,1%	83,4%	41,7%	41,7%
KILKA OSÓB W KLASIE (MIN. 5 OSÓB)	46,9%	14,9%	7,9%	7,0%
POŁOWA KLASY	0,0%	1,2%	0,7%	0,5%
PRAWIE WSZYSCY	0,0%	0,5%	0,3%	0,2%

Źródło: badania własne.

Przedstawione wyniki badań przeprowadzonych zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli gimnazjów potwierdzają trafność założeń teorii faz vel substancji „torujących drogę”, ponieważ młodzież faktycznie sięga po substancje psychoaktywne w sposób fazowy. Odzwierciedla się to w tym, iż młodzi ludzie w wieku adolescencji najpierw zaczynają od palenia papierosów i e-papierosów, następnie sięgają po alkohol, a potem po dopalacze i narkotyki.

2.6. TEORIA POPRAWY REPUTACJI (ANN CARROLL, 1998)

Nastolatkiem, którym generalnie bardzo zależy na opinii rówieśniczej, podejmują różne działania tylko po to, by „pokazać się” z odpowiedniej strony. Niektórzy kreują się na buntowników, zapominając przy tym, że reputacja zyskana w młodości może zaważyć na ich dalszym życiu. Dlatego nastolatkom należy wskazywać sposoby kształtowania tożsamości i zaznaczania swojej indywidualności bez angażowania się w zachowania ryzykowne, na przykład poprzez pracę na rzecz innych, działalność charytatywną, wolontariat.

Potwierdzeniem tej teorii w wynikach własnych badań w gimnazjach jest to, że jedną z przyczyn niepożądanych i problemowych zachowań uczniów jest chęć zaimponowania grupie, podaje co trzeci nauczyciel (31%) oraz presja grupy (17%). Ma znaczenie w tej kwestii też brak zainteresowania rodziców dzieckiem (52%) i problemy rodzinne związane z alkoholizmem, przemocą i niedostatkiem, itd. (35%), co obrazuje tabela nr 9.

Tabela 9. Przyczyny niewłaściwych, problemowych zachowań uczniów

OPINIA NAUCZYCIELI			
PRZYCZYNY NIEWŁAŚCIWYCH I PROBLEMOWYCH ZACHOWAŃ UCZNIÓW	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
ZAIMPONOWANIE W GRUPIE	31,0%	59,3%	9,7%
NISKA SAMOOCENA	4,1%	85,5%	10,3%
MASS MEDIA, INTERNET	13,8%	75,2%	11,0%
BRAK NALEŻYTEJ REAKCJI NA NEGATYWNE ZACHOWANIA UCZNIÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ	3,4%	87,6%	9,0%
WIEK DOJRZEWANIA I CIEKAWOŚĆ	16,6%	74,5%	9,0%
BRAK AUTORYTETÓW	18,6%	72,4%	9,0%
PROBLEMY RODZINNE (ALKOHOLIZM, PRZEMOC, NIEDOSTATEK, ZŁE WZORCE)	35,2%	55,9%	9,0%
NIEPRAWIDŁOWE RELACJE UCZNIÓW Z DOMOWNIKAMI	15,2%	75,9%	9,0%
PROBLEMY Z NAUKĄ	14,5%	76,6%	9,0%
BRAK ZAINTERESOWANIA RODZICÓW DZIECKIEM	52,4%	38,6%	9,0%
PRESJA GRUPY RÓWIEŚNICZEJ	18,6%	71,0%	10,3%
WYPIERANIE SIĘ RODZICÓW, ŻE ICH DZIECKO MA PROBLEM	2,1%	89,7%	8,3%

Źródło: badania własne.

2.7. TEORIA ROZBIEŻNOŚCI INFORMACYJNEJ (WIESŁAW ŁUKASZEWSKI, 1976)

Zgodnie z tą teorią reakcje jednostki na dopływające informacje, sytuacje czy doświadczenia zależą od tego, na ile są one zgodne lub nie z wewnętrznymi wyobrażeniami i sposobem rozumienia świata i na ile te wyobrażenia są utrwalone. Umysł ludzki operuje strukturą pojęciową (modelem), która pełni funkcję psychicznej reprezentacji otoczenia. Rozbieżność pomiędzy wyobrażeniami i sposobem myślenia jednostki, a dopływającymi z zewnątrz informacjami wprowadza napięcie, które jednostka próbuje wyeliminować. Teoria ta zwraca uwagę na to, że:

- a) efektywność działań profilaktycznych zależy nie tylko od samego programu, ale i od możliwości oraz ograniczeń tkwiących w odbiorcy (np. wyobrażenia czy przekonania), których nie potrafi kontrolować,

- b) planując działania profilaktyczne należy dostosować formy i sposoby oddziaływania do możliwości przyswojenia ich przez odbiorcę.

Nie ulega wątpliwości, iż w szkołach są podejmowane działania przeciw zagrożeniom bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli oraz całej społeczności szkolnej. Jednakże, aby była efektywność działań profilaktycznych w szkole należy je dostosować do grupy uczniów, rodzajów działań profilaktycznych oraz ze względu na ich wiek. Badania uwidaczniają (tabela nr 10), iż najbardziej przemawiającą formą zajęć profilaktycznych dla młodzieży 13-14 letniej są pogadanki z wychowawcą (63%). Z kolei dla uczniów 15-16 letnich są to już rozmowy z osobami, którym udało się przezwyciężyć nałóg (58%), również za tą formą profilaktyki optuje większość dziewczyn (18%). Filmy akcentujące skutki nałogów wskazuje co piętnasty uczeń (27%), jako najbardziej przemawiającą formę edukacji w zakresie profilaktyki dla bezpieczeństwa zachowań uczniów.

Tabela 10. Najbardziej przemawiająca do ucznia forma zajęć profilaktycznych

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE				
	100%	PŁEĆ		KLASA GIMNAZJUM	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK	II	III
POGADANKI Z WYCHOWAWCĄ	20,0%	8,7%	11,3%	62,7%	37,3%
FILMY AKCENTUJĄCE SKUTKI NAŁOGU	27,0%	12,8%	14,2%	52,7%	47,3%
WARSZTATY I ZAJĘCIA Z TERAPEUTAMI DS. UZALEŻNIEŃ	18,6%	9,9%	8,7%	46,8%	53,2%
ROZMOWY Z OSOBAMI, KTÓRYM UDAŁO SIĘ PRZEZWYCIĘŻYĆ NAŁÓG	28,0%	18,1%	9,9%	42,2%	57,8%
TRUDNO POWIEDZIEĆ	6,5%	1,2%	5,3%	63,0%	37,0%

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi respondentów na pytanie: jak oceniają zajęcia profilaktyczne zawiera tabela nr 11. Prawie połowa z nich (45%) odpowiada, iż niektóre zajęcia są wciągające, ale zdarza się to dość rzadko. Ta wypowiedz jest porównywalna dla obu płci młodzieży. Jednak częściej w taki sposób o przedmiotowych zajęciach mówią 13-14 latkowie (56%). Dla młodzieży o rok starszej częściej - wszystkie lub niemal wszystkie zajęcia są bardzo angażujące, tylko nieliczne są nudne (55%).

Tabela 11. Ocena zajęć profilaktycznych

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE				
	100%	PŁEĆ		KLASA GIMNAZJUM	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK	II	III
ZAJĘCIA W OGÓLE NIE SĄ WCIĄGAJĄCE I ANGAŻUJĄCE	10,6%	3,4%	7,2%	50,0%	50,0%
NIKTÓRE ZAJĘCIA SĄ WCIĄGAJĄCE, ALE ZDARZA SIĘ TO DOŚĆ RZADKO	45,1%	23,4%	21,7%	50,3%	49,7%
DUŻA CZĘŚĆ ZAJĘĆ (CHOĆ NIE WSZYSTKIE) JEST WCIĄGAJĄCA I ANGAŻUJĄCA MNIE	32,8%	16,9%	15,9%	55,9%	44,1%
WSZYSTKIE LUB NIEMAL WSZYSTKIE ZAJĘCIA BARDZO MNIE ANGAŻUJĄ, TYLKO NIELICZNE SĄ NUDNE	10,1%	6,3%	3,9%	45,2%	54,8%
NIE MAM ZDANIA	1,4%	0,7%	0,7%	33,3%	66,7%

Źródło: badania własne.

2.8. TEORIA KONTROLI SPOŁECZNEJ (TRAVISA HIRCHIEGO, 1969)

W tej teorii występuje szereg twierdzeń, które charakteryzują czynniki sprzyjające pojawianiu się dewiacji, czynniki, które są pochodną kontekstu społeczno-kulturowego. Do najważniejszych należą: cechy współczesnej kultury ułatwiającej pojawienie się dewiacji, brak alternatywnych środków osiągania celów, niekorzystna sytuacja społeczna jednostki, stan dezorganizacji społecznej. Wśród współczesnych socjologów w nurt kontroli społecznej wpisują się Albert Reiss, Ivan Nye i Travis Hirschi. W swoich pracach jednak nie przedstawili mechanizmu powstawania dewiacji, a jedynie wyliczyli listę czynników, które sprzyjać mogą konformizmowi grupowemu lub dewiacji, gdy tych czynników brakuje. Według Alberta Reissa na zwiększenie się zachowania dewiacyjnego mają takie czynniki jak: osłabienie dotychczasowych mechanizmów kontroli; brak jasno określonych norm społecznych w grupach odniesienia; brak internalizacji konformistycznych norm zachowania¹⁹⁵. W ujęciu Trávisa Hirschiego takimi czynnikami wzmacniającymi konformizm były: przywiązanie do otoczenia, zaangażowanie (zainwestowanie) w działania konformistyczne, zaobserwowanie działaniami zgodnymi z normami i przekonanie o konieczności działania zgodne z normami. Otóż według własnych badań (tabela nr 12) przeprowadzonych wśród nauczycieli gimnazjów, do omawianych tu czynników najczęściej należy brak autorytetu szkoły (81%), a następnie anonimowość uczniów w szkole (65%). Co drugi badany wskazuje na brak współpracy z rodzicami uczniów (49%) i prawie co trzeci respondent

195 Por. A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, PWN, Warszawa 1993, s. 227.

podaje bazę szkoły (41%) oraz, dla co trzeciego nauczyciela jest to brak jasno określonych norm i zasad w szkole (33%).

Tabela 12. Czynniki ryzyka mające istotny wpływ na zagrożenie bezpieczeństwa szkolnego

CZYNNIK RYZYKA	NAUCZYCIELE
SŁABA BAZA SZKOŁY	40,7%
ANONIMOWOŚĆ UCZNIÓW	64,8%
BRAK AUTORYTETU SZKOŁY	80,7%
PRZEŁADOWANIE PROGRAMÓW	17,2%
NACISK POŁOŻONY NA NAUCZANIE, A NIE NA WYCHOWANIE	20,7%
BRAK WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI Z RODZICAMI	49,0%
BRAK ZAJĘĆ POZALEKCYJNYCH	4,1%
DWUZMIANOWOŚĆ SZKOŁY	7,6%
OBYCNOŚĆ GRUP NIEFORMALNYCH	32,4%
BRAK JASNO OKREŚLONYCH NORM I ZASAD W SZKOLE	33,1%
WPLYW MASS MEDIÓW	16,6%

Źródło: badania własne.

2.9. TEORIA KRZYYSU (RICHARD JAMES I BURLA GILLIAND, 1993)

Teoria ta odnosi się do psychologicznych, społecznych, środowiskowych, sytuacyjnych czynników, których współwystępowanie może sprawić, że dane zdarzenie nabiera charakteru kryzysu rozumianego, jako stan zaburzenia równowagi życiowej. Teoria ta korzysta z różnych podejść psychoterapeutycznych m.in. są to: teoria psychoanalityczna¹⁹⁶, teoria systemów¹⁹⁷, teoria adaptacyjna¹⁹⁸ i teoria interpersonalna¹⁹⁹. Obrazem tej teorii są wyniki z badań,

196 Teoria pozwalająca na wyjaśnienie różnych zjawisk społecznych i kulturowych. Posługując się tą teorią powinno się odkrywać i badać nieświadome konflikty wewnętrzne, motywacje i znaczenie objawów zarówno dla jednostki, jak i jej środowiska, w którym funkcjonuje. W tym aspekcie powinno dążyć się do modyfikacji systemu mechanizmów obronnych i integracji różnych części psychiki. Zapoczątkował ją na przełomie XIX i XX wieku Zygmunta Freud.

197 Teoria bada życie i organizmy żywe. Za twórcę tej teorii uważa się Ludwiga von Bertalanffy'ego. Jednakże w latach 60. zaczęto ją stosować w kontaktach międzyludzkich, w celu pomocy osobom zmagającym się z różnymi problemami. Dotyczy to m.in. zmiany lub radzenia sobie z dokuczliwymi zachowaniami, emocjami lub samobójczymi myślami w przypadku jednostek w wieku adolescencji. Teoria ta występuje w formie terapii oraz psychoterapii.

198 Teoria polega na przystosowaniu się jednostki poprzez zmianę swojego zachowania, struktury do życia w społeczności szkolnej. Efektem teorii adaptacji jest dostosowanie.

199 Za Harry'm Sullivanem stwierdza się, iż każdy człowiek od urodzenia pozostaje w przestrzeni społecznej, na której dochodzi do relacji interpersonalnych między ludźmi. Oznacza to m.in., że osobowość człowieka zorganizowana jest ze zdarzeń interesownych.

które obrazuje tabela nr 13, iż dla 41 % badanych uczniów jest trudno określić – czy posiadają umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, które dotyczą oceny niedostatecznej, ważnego egzaminu lub problemów w klasie. Należy zauważyć, że niewiele ponad połowa (53 %) respondentów wskazuje na radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych występujących w szkole. Wyniki dotyczą mniej więcej tak samo zarówno dziewcząt jak i chłopców.

Tabela 13. Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, stresujących takich jak: ocena niedostateczna, ważny egzamin, problemy w klasie

UCZNIOWIE			
TYP ODPOWIEDZI	PŁEĆ		100%
	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK	
ZDECYDOWANIE TAK	25,5%	27,0%	52,5%
ZDECYDOWANIE NIE	4,3%	2,4%	6,7%
TRUDNO POWIEDZIEĆ	20,7%	20,0%	40,7%

Źródło: badania własne.

W sposób uproszczony główne założenia dotyczące tego, jak można pomóc jednostce w poradzeniu sobie z sytuacją kryzysową są następujące:

- ◆ ważne są przeżycia osoby doświadczającej kryzysu – praca z nią powinna rozwijać wgląd w przyczyny i mechanizmy zachowywania się w określony sposób w sytuacji kryzysu (teoria psychoanalityczna),
- ◆ na kryzys należy spojrzeć z perspektywy systemów interpersonalnych – wzajemnych relacji i zależności zachodzących pomiędzy osobą przeżywającą kryzys a innymi osobami, zdarzeniami, emocjami, informacjami, ideami (teoria systemów),
- ◆ wyuczone nieadaptacyjne sposoby zachowywania, negatywne myślenie, destrukcyjne mechanizmy obronne podtrzymują kryzys. Poradzeniu sobie z kryzysem może sprzyjać zmiana zachowania na adaptacyjne, negatywne myślenie na pozytywne oraz mechanizmy obronne, na takie, które pomagają lepiej funkcjonować (teoria adaptacyjna),
- ◆ poczucie własnej wartości pomaga w przewyciężeniu kryzysu. Kształtuje się ono w oparciu o takie wartości jak: otwartość, zaufanie, dzielenie się z innymi, poczucie bezpieczeństwa, empatia, autentyczność i szczerłość (teoria interpersonalna).

Teoria ta podkreśla znaczenie w pokonywaniu kryzysu takich indywidualnych zasobów jak:

- ✧ rozumienie własnych reakcji i zachowania w sytuacji kryzysowej,
- ✧ poczucie własnej wartości, które umożliwia podejmowanie decyzji,
- ✧ adaptacyjne zachowania w sytuacji kryzysowej.

2.10. TEORIA NAZNACZANIA SPOŁECZNEGO (EDWIN LEMERT, 1951)

Główny przedstawiciel kierunku tej teorii Edwin Lemert, twierdził, iż nie jest słusznym założeniem, że zachowanie dewiacyjne rodzi konieczność istnienia kontroli społecznej, jak również to, iż jest ono wynikiem załamania się kontroli. Według Lemerta, to właśnie kontrola społeczna prowadzi do powstawania dewiacji (np. są kraje, w których aborcja jest nielegalna, a w wyniku zmiany przepisów stała się dopuszczalna; zdarza się też tak, iż to zachowania legalne zaczynają być uznawane za przestępstwa). Podstawowym przedmiotem tej teorii jest poszukiwanie stosowanej definicji dewiacji, a więc odpowiedź na pytanie – czym w ogóle jest zachowanie dewiacyjne? Dalsza kwestia to opis i analiza społecznej reakcji na zachowanie uznane za dewiację, badanie mechanizmów rządzących uznawaniem zachowań ludzkich za dewiacyjne i sposobami reakcji na nie. Ostatni kompleks zagadnień, to kwestia skutków, jakie społeczna reakcja na zachowanie dewiacyjne niesie ze sobą dla jednostki, dla jej osobowości i egzystencji w społeczeństwie. Odzwierciedlają to wyniki cytowanych wyżej badań w gimnazjach. I tak na przykład, na pytanie – z jakim i nagannymi/dewiacyjnymi zachowaniami najczęściej spotykasz się wśród uczniów? najczęściej spotykaną odpowiedzią na to pytanie zarówno wśród nauczycieli (często 59% i bardzo często 18%) i uczniów (często 23% i bardzo często 38%) jest przezywanie się i używanie wulgarnych słów. Na częste wyśmiewanie się wśród uczniów natyka się co trzeci nauczyciel (47%) i prawie co piętnasty uczeń (28%). W szkole można zaobserwować również szarpanie się i wykręcanie rąk wśród młodzieży – na częste te zachowania wskazuje co szósty nauczyciel (23%) i co trzydziesty czwarty uczeń (12%) oraz bardzo częste – mniejsza część nauczycieli (2%) i uczniów (8%). Z kolei do jednych z częstych zachowań uczniów jest robienie zdjęć telefonem sobie nawzajem – tego typu postawy wskazuje 38% nauczycieli i 24% uczniów oraz, że zdarza się to bardzo często – deklaruje co dwudziesty czwarty nauczyciel i co osiemnasty uczeń. 10% uczniów wskazuje, iż często spotyka się również z puszczaniem muzyki w czasie lekcji. Dane problemowych/dewiacyjnych zachowań przedstawia tabela nr 14.

Tabela 14. Najczęstsze problemowe/dewiacyjne zachowania wśród uczniów w wieku adolescencji

TYP ODPOWIEDZI	NAUCZYCIELE	UCZNIOWIE
PRZEZYWANIE SIĘ, UŻYWANIE WULGARNYCH SŁÓW		
NIGDY	0,0%	6,2%
RZADKO	17,2%	32,3%
CZĘSTO	59,1%	22,5%
BARDZO CZĘSTO	17,9%	37,8%
NIE MAM ZDANIA	5,9%	2,5%
WYŚMIĘWANIE SIĘ, DOKUCZANIE		
NIGDY	0,0%	15,0%
RZADKO	39,5%	40,3%
CZĘSTO	44,6%	28,3%
BARDZO CZĘSTO	11,8%	14,8%
NIE MAM ZDANIA	4,2%	1,5%
PLUCIE ŚLINY		
NIGDY	45,6%	65,3%
RZADKO	40,6%	23,7%
CZĘSTO	2,6%	5,7%
BARDZO CZĘSTO	0,8%	3,5%
NIE MAM ZDANIA	10,5%	1,8%
CELOWE ZAMYKANIE SIĘ UCZNIÓW W TOALECIE SZKOLNEJ		
NIGDY	49,1%	72,0%
RZADKO	34,9%	19,0%
CZĘSTO	6,1%	3,5%
BARDZO CZĘSTO	1,2%	3,5%
NIE MAM ZDANIA	8,7%	2,0%
KRADZIEŻE		
NIGDY	34,8%	75,8%
RZADKO	52,6%	20,7%
CZĘSTO	2,8%	1,3%
BARDZO CZĘSTO	0,0%	0,5%
NIE MAM ZDANIA	9,8%	2,0%
ZMUSZANIE KOGOŚ DO CZEGOŚ		
NIGDY	24,7%	49,7%
RZADKO	59,6%	39,3%
CZĘSTO	6,4%	6,3%
BARDZO CZĘSTO	0,8%	2,0%
NIE MAM ZDANIA	8,6%	1,3%
SZARPANIE I WYKRĘCANIE RĄK		
NIGDY	11,3%	42,0%
RZADKO	55,7%	36,3%
CZĘSTO	23,3%	12,2%
BARDZO CZĘSTO	2,0%	8,3%
NIE MAM ZDANIA	7,7%	1,2%
ROBIENIE ZDJĘĆ TELEFONEM		
NIGDY	5,6%	17,0%
RZADKO	40,7%	35,3%
CZĘSTO	37,9%	23,5%
BARDZO CZĘSTO	5,9%	22,5%
NIE MAM ZDANIA	10,0%	1,7%
PUSZCZANIE MUZYKI Z TELEFONU PRZEZ UCZNIÓW W CZASIE LEKCJI		
NIGDY	40,1%	49,5%
RZADKO	44,5%	33,7%
CZĘSTO	1,7%	10,0%
BARDZO CZĘSTO	0,0%	3,7%
NIE MAM ZDANIA	13,7%	3,2%

Źródło: badania własne.

Powracając do teorii naznaczania społecznego, dotyczącej reakcji na zachowanie uznane za problemowe/dewiacyjne (tabela nr 15), do najczęstszych reakcji na omawiane tu rodzaje zachowań uczniów w środowisku szkolnym jest przeprowadzenie przez nauczyciela rozmowy indywidualnej z uczniem (97%), a następnie wezwanie do szkoły jego rodziców (76%). Problem zachowania ucznia, porusza prawie co drugi wychowawca na godzinie wychowawczej (57%) i również prawie co drugi nauczyciel wyciąga konsekwencje przewidziane w Kodeksie Ucznia (53%).

Tabela 15. Reakcje nauczycieli w przypadku problemowych/dewiacyjnych zachowań uczniów

NAUCZYCIELE			
TYP ODPOWIEDZI	TAK	NIE	NIE PODEJMUJĘ DZIAŁAŃ
PRZEPROWADZAM ROZMOWĘ INDYWIDUALNĄ Z UCZNIEM	96,6%	1,4%	2,1%
ROZMAWIAM Z UCZNIEM W OBECNOŚCI DYREKTORA	42,1%	55,9%	2,1%
WZYWAM DO SZKOŁY RODZICÓW	75,9%	22,1%	2,1%
PORUSZAM PROBLEM NA GODZINIE WYCHOWAWCZEJ	56,6%	41,4%	2,1%
STOSUJĘ KONSEKWENCJE PRZEWIDZIANE W KODEKSIE UCZNIA	53,1%	44,8%	2,1%

Źródło: badania własne.

2.11. TEORIA PODKULTURY (ALBERT COHEN I LLOYD OHLIN, 1960)

Albert Cohen był pierwszym badaczem, który stworzył teorię podkultur dewiacyjnych. Jego koncepcja zawarta w książce pt.: *Delinquent Boys*, zapoczątkowała serię konkurencyjnych bądź komplementarnych teorii podkultur dewiacyjnych (przełom lat 50. i 60.). Praca spowodowała, że poszerzyło się zainteresowanie badaczy dewiacji problematyką podkultur. W swojej książce zawarł on założenie, iż należy tutaj teorię podkultur dewiacyjnych łączyć z ogólną teorią podkultur. Przyjmuje on, iż w ogólnej teorii podkultur jakiegokolwiek działania należy tutaj uznawać, jako rozwiązywanie określonych problemów. Według Cohena każde działanie człowieka jest to rozwiązywanie problemów. Do czasu rozwiązania problemów, które wywołują stan napięcia i braku równowagi – stanowią one wyzwanie. Należy tutaj wziąć pod uwagę, że:

- ✧ zastanawianie się nad wyborem właściwej linii działania, nad działaniem bądź jego zaniechaniem,
- ✧ pomimo naszych wysiłków problemy te mogą nadal pozostawać nierozwiązane, bądź rozwiązanie jednego z nich rodzi następny,
- ✧ większość z nich można z łatwością rozwiązać. Zdarzają się jednak i takie, które nastroją mnóstwo trudności (homoseksualizm).

W świetle wyników badań w gimnazjach (tabela nr 16) – co drugi nauczyciel (67%) wskazuje, iż uczniowie raczej zwracają się do nich ze swoimi problemami i co siedemnasty (8%) zdecydowanie potwierdza te zdarzenia.

Tabela 16. Zwracanie się uczniów ze swoimi problemami do nauczycieli

NAUCZYCIELE	
TYP ODPOWIEDZI	ODPOWIEDZI W PROCENTACH
ZDECYDOWANIE TAK	8,3
RACZEJ TAK	67,6
ZDECYDOWANIE NIE	4,8
RACZEJ NIE	13,8
NIE MAM ZDANIA	5,5

Źródło: badania własne.

Należy tu także zauważyć, iż szkoła powinna również stwarzać warunki uczniom do samodzielnego rozwiązywania problemów (tabela nr 17). Na takie sytuacje wskazuje ponad połowa uczniów (68%). Deklarują taki stan rzeczywistości szkolnej zarówno dziewczyny (36%), jak i chłopcy (31%).

Tabela 17. Warunki stwarzane przez szkołę do samodzielnego rozwiązywania problemów uczniów

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE		
	100%	PŁEĆ	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
TAK	67,7	36,4%	31,3%
NIE	25,3	10,4%	14,9%
NIE MAM ZDANIA	7,0	3,9%	3,1%

Źródło: badania własne.

2.12. TEORIA PRZYWIĄZANIA (JOHNA BOWLBY, 1969/2007)

Teoria ta dotyczy procesu rozwoju więzi pomiędzy jednostką a otoczeniem w kolejnych etapach jej życia. Za podstawę tej relacji przyjmuje się więź z matką we wczesnym dzieciństwie, która jeżeli jest zaburzona, może prowadzić do zaburzeń emocjonalnych u dziecka. Na różnych etapach dorastania mogą się one przejawiać w trudnościach w nawiązywaniu i utrzymywaniu bliższych kontaktów z innymi oraz w zachowaniach problemowych. W późniejszych okresach życia mogą być przyczyną zaburzeń zdrowia psychicznego. Zdolność do nawiązywania bliższych relacji z innymi osobami (członkami rodziny, innymi dorosłymi, rówieśnikami) i tym samym poczucie więzi z nimi pozwala skuteczniej radzić sobie w trudnych sytuacjach oraz sprzyja

kształtowaniu umiejętności udzielania wsparcia innym osobom. Teoria ta podkreśla znaczenie: budowania w rodzinie relacji opartych na zaufaniu i wzajemnym szacunku oraz umiejętności wychowawczych rodziców w zakresie między innymi dbania o poczucie bezpieczeństwa (psychiczne i fizyczne) dziecka, bycia uważnym na jego potrzeby, wspierania go w sytuacjach dla niego trudnych, sugerowanie konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów.

Zatem, mając na względzie teorię przywiązania, można stwierdzić zdecydowanie, iż znaczna większość społeczności szkolnej czuje się w szkole bezpiecznie (tabela nr 18). Na pytanie: czy w szkole czujesz się bezpiecznie? Odpowiedź jest pozytywna u znacznej większości respondentów, zarówno u nauczycieli (63% zdecydowanie tak i 37% raczej tak), jak i uczniów (84%). Jednakże należy zwrócić też uwagę, iż co dwudziesty dziewiąty uczeń (14%) w szkole nie czuje się bezpiecznie.

Tabela 18. Poczucie bezpieczeństwa osobistego w gimnazjum

TYP ODPOWIEDZI	NAUCZYCIELE	UCZNIOWIE		
		100%	PŁEĆ	
	100%		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
ZDECYDOWANIE TAK	62,8%	83,6%	44,3%	39,3%
RACZEJ TAK	37,2%	x	x	x
ZDECYDOWANIE NIE	0,0%	14,2%	6,0%	8,2%
RACZEJ NIE	0,0%	x	x	x
TRUDNO POWIEDZIEĆ	0,0%	2,2%	0,2%	1,9%

Źródło: badania własne. x – respondenci w ankiecie nie mieli tego typu odpowiedzi

W tym miejscu należy też przybliżyć wyniki na temat najczęstszych powodów zdenerwowania i frustracji uczniów w szkole (tabela nr 19). Otóż do najczęstszych przedmiotowych powodów uczniowie zaliczają sytuacje w szkole (49%) i sytuacje dotyczące zarówno dziewcząt (22%), jak i chłopców (27%) oraz kontakty z kolegami i koleżankami (22%). Z relacjami koleżeńskimi mają więcej problemów dziewczęta (13%) niż chłopcy (9%).

Tabela 19. Najczęstsze powody zdenerwowania i frustracji uczniów

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE		
	100%	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
SYTUACJA W DOMU	17,8%	10,4%	7,5%
SYTUACJA W SZKOLE	49,2%	22,2%	27,0%
KONTAKTY Z KOLEGAMI I KOLEŻANNKAMI	21,9%	13,0%	8,9%
NIE MAM POWODÓW BY SIĘ DENERWOWAĆ	11,1%	5,1%	6,0%

Źródło: badania własne.

2.13. TEORIA PSYCHOLOGII INDYWIDUALNEJ (ALFRED ADLER, 1927)

Zgodnie z psychologią indywidualną Alfreda Adlera, chcąc zrozumieć i wytłumaczyć charakter i zachowanie dorosłego człowieka, należy sięgnąć do jego najwcześniejszego dzieciństwa. Każda jednostka ma charakterystyczną dla siebie linię życiową, nieświadomie obrany cel i plan, do którego realizacji dąży. Budują się one wokół potrzeby przezwyciężenia poczucia niższości, które rodzi się w sposób naturalny w dziecku w odpowiedzi na jego zależność od otoczenia i opieki dorosłych. Teoria ta zwraca uwagę na:

- ✧ poznawanie historii życia, która pomaga lepiej zrozumieć sposób funkcjonowania jednostki. Najwcześniejsze doświadczenia dziecięce i wykształcone wówczas mechanizmy reagowania determinują bowiem zachowania, sposoby realizowania swoich potrzeb i budowania relacji w wieku późniejszym,
- ✧ świat wyobrażeń wewnętrznych na temat siebie i świata nie musi być poparty realnymi doświadczeniami, aby determinować zachowania.

Odpowiedzią na teorię psychologii indywidualnej są wyniki badań własnych, które wskazują (tabela nr 20), iż najczęstszą formą pomocy w nauce i rozwoju zainteresowań uczniów są dodatkowe zajęcia odpowiadające ich zainteresowaniom (64%) i to dotyczy zarówno dziewcząt (34%), jak i chłopców (29%). Kolejnymi atrakcyjnymi formami doskonalenia rozwoju dla młodzieży są wycieczki edukacyjne (58%) oraz stypendia przyznawane zdolnym uczniom (25%).

Tabela 20. Formy pomocy w nauce i rozwoju zainteresowań uczniów

UCZNIOWIE			
FORMY POMOCY	100%	PŁEĆ	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
DODATKOWE ZAJĘCIA ODPOWIADAJĄCE ZAINTERESOWANIOM UCZNIÓW	64,3%	35,4%	28,9%
INTERESUJĄCY UCZNIÓW PROFIL KSZTAŁCENIA	15,7%	7,0%	8,7%
INTERESUJĄCY UCZNIÓW AUTORSKI PROGRAM NAUCZANIA	8,9%	4,3%	4,6%
WYCIECZKI EDUKACYJNE	58,3%	31,6%	26,7%
MATERIALNA OPIEKA NAD UCZNIAMI ZDOLNYMI (NP. STYPENDIA)	25,3%	15,4%	9,9%
INDYWIDUALNE NAUCZANIE DLA ZDOLNYCH UCZNIÓW	16,9%	8,7%	8,2%
ZDOLNI UCZNIOWIE MAJĄ KONSULTACJE ZE SPECJALISTAMI I NAUCZYCIELAMI	16,6%	8,9%	7,7%

Źródło: badania własne.

2.14. TEORIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI (ALBERT BANDURA, 1986, 1997)

Własna skuteczność, nazywana też samo-skutecznością, to przekonanie o własnej zdolności i kontroli swojego zachowania w celu doprowadzenia do określonego, oczekiwanego przez siebie wyniku tego zachowania. Albert Bandura zalicza przekonania o własnej skuteczności do podstawowych przekonań (*core beliefs*), na podstawie których kształtują się wszystkie pozostałe przekonania, obejmujące pełne funkcjonowanie człowieka. Przekonanie o własnej skuteczności prowadzi do powstawania oczekiwań dotyczących osiągnięcia podjętego działania. Oczekiwania te, to próba wyobrażenia tego, co się uda. Przekonania o własnej skuteczności i oczekiwania z nimi związane są względnie trwałe i kształtują się w trakcie rozwoju.

W teorii własnej skuteczności ma znaczenie rola rodziców, którzy mają wpływ na modelowanie wzorów postaw i zachowań ich dzieci od najmłodszych lat życia. Praca nad poprawą umiejętności wychowawczych rodziców może dotyczyć m.in. wspierania dzieci w osiąganiu celów i radzeniu sobie z trudnościami, rozwiązywania konfliktów, ustalania zasad domowych. Zatem zainteresowanie rodziców/opiekunów prawnych swoimi podopiecznymi jest kwestią decydującą w kształtowaniu ich postaw w trakcie rozwoju co przedstawia tabela nr 21. Wyniki badań zawarte w niej wskazują, iż znaczna większość rodziców/opiekunów prawnych interesuje się sytuacją szkolną swoich podopiecznych (68% – tak i 24% – raczej tak). Jednakże należy zwrócić uwagę, że są też rodzice, których nie interesują się swoimi dziećmi (3% – nie i 3% – raczej nie). Dla dobra dziecka/ucznia sytuacja powinna się zmienić.

Tabela 21. Rodzice/opiekunowie prawni interesujący się sytuacją szkolną swoich dzieci według opinii badanych uczniów

UCZNIOWIE			
TYP ODPOWIEDZI	PŁEĆ		100%
	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK	
TAK	37,6%	30,6%	68,2%
RACZEJ TAK	9,6%	14,7%	24,3%
NIE	1,4%	1,7%	3,1%
RACZEJ NIE	1,2%	1,4%	2,7%
TRUDNO POWIEDZIEĆ	0,7%	1,0%	1,7%

Źródło: badania własne.

2.15. TEORIA EKOSYSTEMOWA (RICHARD JAMES I BURL GILLILAND, 1993)

Teoria ta zajmuje się wzajemnymi związkami pomiędzy ekosystemem a żyjącymi w nim ludźmi. Ekosystem jest częścią przyrody tworzoną przez współzależne od siebie organizmy roślinne i zwierzęce oraz przestrzeń fizyczną, którą zajmują. W każdym ekosystemie zachodzi przepływ energii i obieg materii. Granice ekosystemu są płynne, gdyż elementy jednego ekosystemu nakładają się na inny. Teoria ta zwraca uwagę na to, że:

- ✧ oddziaływania profilaktyczne powinny mieć charakter kompleksowy i obejmować nie tylko jednostkę czy grupę, ale i ich środowisko, bowiem wywierają one na siebie stały wzajemny wpływ,
- ✧ nowe technologie przepływu informacji nieustająco dostarczają wielu bodźców wpływających na stan równowagi psychicznej jednostki. Brak tej równowagi czy też jej zakłócenie wpływają w sposób istotny na postawy także uczniów.

Na potrzebę działań profilaktycznych przeciw agresji i przemocy, które są formami postaw i zachowań uczniów, wskazuje prawie co piąty badany uczeń (29%), dane obrazuje tabela nr 22.

Tabela 22. Działania profilaktyczne przeciw agresji i przemocy wpływające na postawy oraz zachowania uczniów

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE		
	100%	PŁEĆ	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
ZDECYDOWANIE TAK	29,4%	16,1%	13,3%
ZDECYDOWANIE NIE	12,3%	5,8%	6,5%
NIE WIEM	58,3%	28,7%	29,6%

Źródło: badania własne.

2.16. TEORIA SALUTOGENEZY (ARON ANTONOVSKY, 1970)

Teoria ta koncentruje się na czynnikach i zasobach, które podtrzymują i wspierają stan zdrowia. Zgodnie z tą teorią każda jednostka znajduje się na kontinuum pomiędzy idealnym zdrowiem a chorobą – co oznacza, że nie można powiedzieć o kimś, że jest całkowicie zdrowy lub całkowicie chory. Zdrowie nie ogranicza się jednocześnie do trzech podstawowych wymiarów: biologicznego, psychicznego i społecznego, lecz obejmuje też zadowolenie, radzenie sobie organizmu ze stresem, samorealizację, dostrzeganie sensu, więzi społeczne, radzenie sobie ze zmianą. Bardzo duży wpływ na stan zdrowia ma to, w jaki sposób jednostka radzi sobie ze stresem. Teoria ta zwraca uwagę na to, że:

- ✧ sposób realizowania działań profilaktycznych adresowanych do młodzieży, aby być skutecznym, powinien cechować się zrozumiałością przekazu, dać poczucie sensu uczestnictwa w nich, czyli być zgodny z ich potrzebami i dostosowany do wieku odbiorców,
- ✧ działania profilaktyczne powinny obejmować wzmocnienie zasobów i czynników wspierających oraz podtrzymujących zdrowie.

Zatem, do czynników teorii salutogenezy badani nauczyciele najczęściej zaliczają (tabela nr 23) zasady i normy (46%), dobrą współpracę z rodzicami (41%), monitoring szkolny (37%), programy profilaktyczne (36%) oraz dyżury nauczycieli w podczas przerw (35%).

Tabela 23. Czynniki chroniące i mające istotny wpływ na bezpieczeństwo szkolne

CZYNNIKI CHRONIĄCE	NAUCZYCIELE
ZASADY I NORMY	46,2%
DOBRA WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI Z RODZICAMI	41,4%
MONITORING SZKOLNY	36,6%
PROGRAMY PROFILAKTYCZNE	35,9%
DYŻURY NAUCZYCIELI	35,2%
DYSCYPLINA I KONSEKWENCJA W DZIAŁANIU NAUCZYCIELI	26,9%
STATUT SZKOŁY	20,0%
WIĘKSZY NACISK NA TREŚCI WYCHOWAWCZE	15,2%
INDYWIDUALNE ROZMOWY NAUCZYCIELI Z UCZNIAMI	12,4%
DOBRA ATMOSFERA W SZKOLE	9,0%
PRÓBNE ALARMY	8,3%
ZNAJOMOŚĆ ŚRODOWISKA UCZNIĄ Z KTÓREGO SIĘ WYWODZI	6,9%
ŚWIADOMOŚĆ UCZNIÓW O SZKODLIWOŚCI ŚRODKÓW ODURZAJĄCYCH	6,2%
MAŁA LICZEBNOŚĆ UCZNIÓW W KLASIE	5,5%
KONTROLA SZKOŁY	2,1%

Źródło: badania własne.

Generalnie profilaktyka nawiązuje także do najnowszych badań dotyczących rozwoju człowieka. Należy tutaj wskazać na badania z dziedziny:

- biologii przemocy (Debra Niehoff)
- genetyki zachowań (Robert Plomin, John DeFries, Gerald McClearn, Peter McGuffin).

Biologia przemocy stara się wyjaśnić: jak rozumienie mózgu, zachowań jednostki i środowiska może uzasadniać zjawisko przemocy. Na prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy mają bowiem wpływ zarówno geny, jak i chemia mózgu, a także środowisko, w którym rozpoczyna się życie społeczne dzieci. Żaden z tych czynników nigdy nie występuje sam. Wszystko wskazuje na to, że aby rozumieć zachowanie człowieka w taki bezprecedensowy i odkrywczy sposób, to należy znać zdolność do kontrolowania przemocy w życiu społecznym. Dopiero wtedy ograniczanie przemocy stanie się bez porównania większe²⁰⁰.

Natomiast genetyka zachowania człowieka jest dyscypliną naukową z pogranicza genetyki i nauk o zachowaniu. Celem zasadniczym badań prowadzonych w tym paradygmacie jest ustalenie wkładu czynników genetycznych w ogólną zmienność fenotypową cech lub zachowań, przy jednoczesnej kontroli wpływów środowiskowych. Rozwój dyscyplin naukowych: genetyki, psychologii różnic indywidualnych, psychologii ewolucyjnej, etologii czy ekologii behawioralnej zawdzięczamy Karolowi Darwinowi (1809–1882), twórcy teorii ewolucji. On to podkreślił rolę indywidualnej zmienności osobników oraz zjawiska przekazu części informacji o tej zmienności z pokolenia na pokolenie²⁰¹.

Na kanwie tej teorii podnosi się między innymi i to, iż osiągnięcia genetyki zachowania mogą pokazać, że przynajmniej w niektórych sferach, wpływ wychowania i wychowawcy jest znikomy, a to zagraża bytowi pedagogiki. Jeśli wpływy wrodzone, co do pewnej cechy osobowości są nie do przewyższenia, wychowawca musiałby powtórzyć za Januszem Korczakiem „mogę stworzyć tradycję prawdy, ładu, pracowitości, uczciwości, szczerości; ale nie zrobię żadnego z dzieci na inne, niż jest. Brzoza pozostaje brzozą, dąb dębem, łośpuch łośpuchem”²⁰². Odpowiedź na ten argument może być następująca: nie można zapomnieć, iż wpływ genów nie ma charakteru deterministycznego i nie przekreśla wartości wychowania. Co więcej, wiedza dotycząca tego, co

200 Por. D. Niehoff, *Biologia przemocy. Jak rozumienie mózgu, zachowania i środowiska może przerwać błędne koło przemocy*, Media Rodzina, Poznań 2001.

201 Za prekursora współczesnej genetyki zachowania uważa się Francisca Galtona (1822–1911), który zajmował się głównie badaniem dziedziczenia geniuszu. Twierdził on, że za powstanie różnic indywidualnych odpowiedzialne są dwa czynniki: dziedziczność i środowisko (*nature end nature*). Pierwszych dowodów na istnienie czynników dziedzicznych, które dziś nazywamy genami, dostarczyły prace G. Mendla (1822–1884). W połowie XIX wieku przeprowadził on eksperymenty nad dziedziczeniem i sformułował hipotezy określające prawidłowości rządzące mechanizmami dziedziczenia. Od początku XX wieku badania prowadzone w ramach genetyki zachowania dotyczyły głównie temperamentu oraz inteligencji. Badacze początkowo poszukiwali odpowiedzi na pytanie: czy za powstanie różnic międzyosobowych odpowiedzialne są geny, czy raczej środowisko? Później pytanie to zostało przeformułowane na następujące: jaki jest udział genów, a jaki środowiska w zmienności fenotypowej danej cechy? Obecnie akcentuje się charakter oddziaływań wspólnych i rozłącznych genetyki i środowiska. Ponieważ genetyka zachowania człowieka stara się zrozumieć przyczyny zmienności populacji, pozostaje ona w bliskim związku z genetyką ilościową, która skoncentrowana jest na różnicach indywidualnych w zakresie cech, na związkach pomiędzy nimi, a także na genetycznych i środowiskowych składnikach zmienności międzyosobniczej. Ujęcie ilościowe znajduje swe uzasadnienie w wynikach badań molekularnych. Bliżej: R. Plomin, J.C. DeFries, G.E. McClearn, P. McGuffin, *Genetyka zachowania*, PWN, Warszawa 2005; W. Oniszczenko, *Geny i środowisko a zachowanie. Zbiór tekstów*, PWN, Warszawa 2002.

202 J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie*, PZWS, Warszawa 1958, s. 68.

i w jakim stopniu można w człowieku zmienić poprzez wychowanie, a co – pomimo licznych zabiegów – pozostaje raczej takie, jakie jest, daje wychowawcy szanse mądrego i skutecznego działania²⁰³. Przegląd wyżej zarysowanych teorii z różnych dziedzin wiedzy, stwarza podstawę do stwierdzenia, że profilaktyka jest pojęciem i dziedziną wiedzy, która ma charakter interdyscyplinarnej. Przede wszystkim jest pojęciem wykorzystywanym w prakseologii, nauce o sprawnym działaniu, analizowane są rozmaite rodzaje działań, jakie mogą być podejmowane przez osoby lub instytucje w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu.

3. KONCEPCJE I STRATEGIE PROFILAKTYKI W WYCHOWANIU SZKOLNYM

Skuteczność działań na rzecz wychowania dla bezpieczeństwa opiera się w koncepcjach i strategiach profilaktycznych. Koncepcje i strategie są sposobami postępowania mające istotny wpływ na osiągnięcie założonych celów, wywodzą się z teorii wyjaśniających, dlaczego młodzi ludzie podejmują problemowe/ryzykowne zachowania. Zatem zarówno koncepcja, jak i strategia są formami planu przyjmowanymi podczas rozwiązywania sytuacji konfliktowych i problemowych w zakresie profilaktyki wychowania szkolnego.

3.1. KONCEPCJA

Pojęcie koncepcji należy rozumieć jako pomysł, projekt działania, zarys dochodzenia do celu, ogólny plan działania, który nie zawiera szczegółów, lecz określa kierunki pracy i rozwoju²⁰⁴. Tak pojmowana koncepcja to pomysł na bezpieczną szkołę, placówkę oświatową, oparcie różnych celów, zamierzeń i zadań, które znajdują swoje odzwierciedlenie w innych dokumentach szkolnych, między innymi: plan pracy szkoły, program wychowawczy, program profilaktyki. Pełni ona rolę drogowskazu dla całej społeczności szkolnej oraz jest jednym z warunków skuteczności działania. I tak koncepcja:

- jest punktem wyjścia w procesie podejmowania decyzji, w zakresie bezpieczeństwa szkolnego, oraz
- pozwala całościowo spojrzeć na szkołę, również jej otoczenie oraz związki między nim a szkołą. Bowiem otoczenie daje wyzwania, wobec których przychodzi stanąć społeczności szkolnej. Ich dostrzeżenie i przemyślenie oraz zinternalizowanie pomaga stawić czoła zagrożeniom i wykorzystać szanse efektywnego działania.

203 Por. A. Salamucha, *Czy genetyka zachowania może stać się nauką pomocniczą pedagogiki*, „Edukacja humanistyczna”, Nr 1–2, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2004, s. 84–89.

204 M. Rudzewicz, *O koncepcji pracy szkoły słów kilka*, 2016, <http://edurada.pl/artykuly/o-koncepcji-pracy-szko-y-s-ow-kilka> [dostęp: 4.07.2016].

Zagadnienia te zawsze były aktualne i to nie tylko w środowisku szkolnym. W tym miejscu należy przypomnieć, iż w okresie międzywojennym, w roku 1933²⁰⁵ uchwalono ustawę o zachowaniach studentów, w której chodziło między innymi o opanowanie niewłaściwych zachowań studentów²⁰⁶. W odniesieniu do współczesności można stwierdzić, iż zachowania problemowe dzieci i młodzieży były, są i będą. Dlatego do potrzeb radzenia w takich sytuacjach są tworzone różnego rodzaju koncepcje bezpieczeństwa. Niewątpliwym jest też, iż współcześnie podstawowymi elementami uszczegóławiającymi koncepcję bezpieczeństwa pracy szkoły są:

- 1) statut,
- 2) program wychowawczy,
- 3) program profilaktyki,
- 4) plan podnoszenia efektywności kształcenia,
- 5) plan nadzoru pedagogicznego,
- 6) arkusz organizacyjny,
- 7) plan pracy szkoły.

W koncepcji pracy szkoły powinno się uwzględniać w razie rzeczywistych potrzeb założenia teoretycznych koncepcji zarządzania bezpieczeństwem szkoły, czy też treściami znanych i rekomendowanych teorii profilaktycznych (niekiedy w literaturze zamiennie ujmowane jako koncepcje). Dotyczy to między innymi koncepcji (teorii) *resilience*, która w języku polskim bywa określana, jako teoria odporności, rezyliencji. Wyjaśnia ona fenomen dobrego funkcjonowania jednostki mimo niesprzyjających warunków życiowych, przeciwności losu lub traumatycznych zdarzeń. Koncentruje się na roli czynników chroniących i zasobów sprzyjających pozytywnemu rozwojowi dzieci dorastających w bardzo trudnych warunkach (rodziny z problemami ze zdrowiem psychicznym, uzależnieniami, ubóstwem). Badania prowadzone nad zjawiskiem *resilience* przyczyniły się do identyfikacji czynników i mechanizmów chroniących, sprzyjających pozytywnej adaptacji dzieci z grup podwyższonego ryzyka. Wskazania dla profilaktyki są także po to, by zwrócić uwagę, w pracy profilaktycznej z dziećmi, w tym z grupami podwyższonego ryzyka, na to żeby:

- wzmocniać i wzbogacać ich zasoby, a nie być jedynie nastawionym na zmniejszenie wpływu działania określonego czynnikiem ryzyka (na które można nie mieć żadnego wpływu), a przede wszystkim
- zadbać o wsparcie emocjonalne i praktyczne, udzielane przez dorosłego opiekuna (mentora) oraz państwa, które sprzyja rozwojowi umiejętności

205 Ustawa z dnia 15 marca 1933 roku o szkołach wyższych (Dz.U. z 1933 r., Nr 29, poz. 246 i 247).

206 Ibidem, s. 129–10.

godnego życia w dorosłości i pokonywaniu trudności przez młodzież szkolną²⁰⁷.

Otóż, co jest godne podkreślenia:

„Platon był pierwszym, który nie tylko opracował cały złożony system edukacyjny, uwzględniając każdy jego segment, ale nawet szczegóły. Wchodziły tu zarówno kwestie zarządzania, nadzorowania, jak i administrowania szkolnictwa przez państwo. Generalnie można przyjąć, że cel platońskiego wychowania i szeroko rozumianych jego idei był zarówno edukacyjny, organizacyjny, jak i polityczny. Chodziło tu o nic innego, jak tylko wykształcenie w jednostce umiejętności godnego życia w dorosłości (...). Można więc powiedzieć, że gdyby państwami mieli rządzić tacy przedstawiciele i zarazem mogli wpływać na wychowanie młodzieży w posłuszeństwie dla państwa, to wówczas świat byłby idealny, z tym, że osiągnięcie tego celu jest niemożliwe, zarówno w czasach platońskich, jak i współcześnie. (...), dla każdego państwa wychowanie nie było i nie jest sprawą obojętną”²⁰⁸.

3.2. STRATEGIA

Termin „strategia” wywodzi się od greckiego słowa *strategos*, którym to terminem określano najwyższego, naczelnego dowódcę wojskowego odpowiedzialnego za przygotowanie i przeprowadzenie wojny. Pojęciem tym zaczęto się posługiwać około 400 lat p.n.e., lecz w piśmiennictwie pojawiło się ono dopiero pod koniec XVIII wieku. Od tego okresu i do mniej więcej lat sześćdziesiątych XX wieku kategoria ta odnosiła się do terminologii wojskowej, ponieważ strategię w tym czasie rozumiano, jako dział sztuki wojennej obejmujący przygotowanie i prowadzenie wojny, jako całości. Strategia to główny dział sztuki wojennej obejmujący teorię i praktykę przygotowania oraz prowadzenia wojny, jej poszczególnych kampanii i operacji²⁰⁹. Zatem jest to przemyślany plan działań w jakiejś dziedzinie.

Pierwszy raz tego sformułowania użył w 1962 roku Alfred D. Chandler w swojej pracy *Strategy and Structure*. Według niego strategia to „określenie głównych długofalowych celów firmy oraz przyjęcie tych kierunków działania

207 Por.: A. Borucka, *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, w: *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, red. W. Junik, Parpamedia, Warszawa 2011, s. 11–28; L. Wawryk, M. Gwozda, *Minimalizowanie zachowań ryzykownych młodzieży oraz wspieranie czynników chroniących w świetle teorii resilience*, w: „Rocznik Lubuski”, t. 39, cz. 2, 2013, s. 191–201; A. Borucka, K. Ostaszewski, *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*, „Dziecko krzywdzone”, Nr 3/40, 2012, s. 7 (w artykule występuje pojęcie koncepcji *resilience*).

208 C. Kupisiewicz, *Myśliciele o wychowaniu*, t. 2, GrafPunkt, Warszawa 2000, s. 297; L. Malinowski, *Wychowanie państwowe...*, op. cit., s. 141.

209 Por. *Encyklopedia PWN*, suplement „Gazety Wyborczej”, t. 17, red. J. Rawicz et al., ...op. cit., s. 537.

i takiej alokacji zasobów, które niezbędne są do zrealizowania celów²¹⁰. Tak więc pojęcie strategia jest pojęciem dynamicznym, zmieniającym się, żywym²¹¹. Dlatego jego rozumienie bywa różnorodne, zarówno w literaturze polskiej, jak i obcej. Michał Marchesnay przedstawia ich przeszło trzydzieści. Przytoczmy tylko niektóre²¹².

Za Stanisławem Galatą:

„(...) strategia stanowi wyrażenie stosunku kierownictwa do jednego lub więcej aspektów złożonego problemu obrony organizacji (instytucji), przed zagrożeniami zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi oraz uruchomienia możliwości jej rozwoju, to jest ekspansywności. Różnice w formułowaniu pojęcia wynikają z przyjęcia za punkt odniesienia bądź to wpływu otoczenia, bądź potencjału organizacji (instytucji), którymi są między innymi zasoby ekonomiczne i technologiczne, psychologiczne²¹³.

Duża liczba definicji strategii świadczy o ich merytorycznej różnorodności, która jak się wydaje wynika z odmiennych podejść czy postaw metodologicznych, prezentowanych przez ich autorów. Mieczysław Moszkowicz podkreśla, iż strategia jest narzędziem badawczym, zależnym od celów badawczych. W definicji tego słowa eksponuje się zatem różne aspekty znaczeniowe tegoż pojęcia, zwłaszcza gdy charakteryzuje się ono dużą złożonością²¹⁴. Obserwuje się próby poddania tego zbioru klasyfikacji. Jedną z bardziej interesujących jest typologia dokonana przez Krzysztofa Obłoja, który zestawiając znane w literaturze pojęcia strategii, ujmuje je w cztery główne grupy:

1. Strategia polega na tworzeniu i egzekucji planu działania.
2. Sprowadzona jest do pozycji organizacji względem otoczenia.
3. Jest względnie trwałym wzorcem działania organizacji, zbiorem pewnych trwałych reguł, sposobów, reakcji, wspieranym kulturą organizacyjną.
4. To proces samoidentyfikacji organizacji, odkrywanie i kształtowanie jej tożsamości, własnego ja²¹⁵.

Mając na uwadze powyższe w odniesieniu do programu wychowania i nauczania przykładowo w II RP, był on ułożony tak, by każda placówka mogła przeprowadzać go indywidualnie, zgodnie ze specyfiką środowiska,

210 A.D. Chandler, *Strategy and Structure*, MIT Press, Cambridge 1962, s. 123.

211 K. Woźniak, A. Ficek, K. Kuleta, *Strategia*, 2017, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Strategia> [dostęp: 7.05.2017].

212 Por. M. Marchesnay, *Zarządzanie strategiczne geneza i rozwój*, Poltex, Warszawa 1994.

213 S. Galata, *Strategiczne zarządzanie organizacjami*, Difin, Warszawa 2004, s. 117.

214 Por. *Zarządzanie strategiczne. Systemowe koncepcje biznesu*, red. M. Moszkowicz, PWE, Warszawa 2005, s. 47.

215 *Słownik...*, op. cit., t. 8, red. W. Doroszewski, s. 802; M. Szplit, *Strategia*, 2017, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h6Gx48k3Tu8J:www.ujk.edu.pl/stroony/Marcin.Szplit/Strategia.htm+%cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b> [dostęp: 7.05.2017].

obowiązującą ustawą i ogólnymi zarządzeniami władz. Natomiast treścią wychowania szkolnego było szeroko pojęte uspołecznienie młodzieży (wychowanie państwowe), dla której szkoła miała być wspólnotą pracy i życia, małym doświadczalnym organizmem społecznym, w którym można i trzeba nauczyć się organizacji życia zbiorowego, karności, samodzielności i odpowiedzialności za środowisko, twórczego stosunku do wspólnego dobra²¹⁶. Patrząc na terażniejszość można pokusić się o stwierdzenie, iż obecnie staramy się o to na rzecz bezpieczeństwa i poczucie bezpieczeństwa teraz i na przyszłość. Natomiast wymagano bardzo wiele od uczącej się młodzieży, gdzie preferowano:

„silną wolę i charakter, wytrwałość, zdyscyplinowanie, realistyczne ocenianie rzeczywistości, samodzielność, odpowiedzialność, wiarę we własne siły, zaangażowanie w życie zbiorowe, pracowitość oraz elementarne wartości moralne. Był to nie tylko wymóg, ale i nakaz wynikający z obowiązującego ustawodawstwa, w którym dość szczegółowo przedstawione zostały zasady i wskazówki dla nauczania. (...) Ich realizacja była obowiązkowa. Szukanie nowych ideałów wychowawczych stawało się nakazem chwili, poszukiwaniem nowych wartości i związków z kulturą”²¹⁷.

W odniesieniu do pedagogiki i szeroko rozumianego wychowania można przyjąć, że z jednej strony strategia rozumiana jest, jako ciąg decyzji określających zachowanie organizacji w pewnym przedziale czasu²¹⁸, z drugiej zaś strony, strategia to zespół idei i konstrukcji szkolnych, poprzez które władze szkoły rozpoznają, interpretują i rozwiązują określone problemy oraz zgodnie, z którymi wybierają i podejmują określone działania²¹⁹.

Z pewną modyfikacją powyższej definicji można spotkać się w pracy Jana Krzysztofa Solarza, który uzupełnia ją o stwierdzenie, że *strategia* jest to świadomie wybrana koncepcja systemowego działania, polegająca na kształtowaniu warunków powstania niszy najmniejszych potrzeb²²⁰.

Z naukowego punktu widzenia podmiotu można wyspecyfikować różne rodzaje strategii, między innymi wymienia się: strategie indywidualne (osobowe, personalne), grupowe rodowe, plemienne, korporacyjne, narodowe państwowe, międzynarodowe regionalne, globalne. Z kolei według dziedzin działalności określonego podmiotu można mówić o strategii: politycznej polityki, ekonomicznej gospodarki, społecznej szkolnej życia społecznego, bezpieczeństwa, obronności obrony itp. Rodzajów strategii jest tyle, ile rodzajów aktywności podmiotu²²¹.

216 L. Malinowski, *Wychowanie państwowe...*, op. cit., s. 147.

217 Ibidem.

218 H.A. Simon, *Działanie administracji*, PWN, Warszawa 1976, s. 163.

219 Por. B. Hedberg, S. Jonsson, *Formułowanie strategii jako proces nieciągły*, „Problemy Organizacji”, Nr 2, 1977, s. 6.

220 Por. J.K. Solarz, *Zarządzanie strategiczne w bankach*, Poltext, Warszawa 1997, s. 78.

221 Por. *Słownik języka polskiego...*, op. cit., t. 5, red. M. Bańko, s. 198.

Według Henrego Mintzberga strategii nie można zredukować do pojedynczej definicji, a w zależności od sytuacji przedsiębiorstwa, szkoły może być ona rozumiana i rozpatrywana jako:

- P jak plan lub rodzaj świadomie zamierzonego działania. W tym ujęciu strategia ma dwie specyficzne cechy:
 - ✧ opracowuje się ją przed działaniem, do którego się odnosi,
 - ✧ jest opracowywana świadomie i celowo.
- P jak *patem* (wzór, model) utożsamiany ze sformalizowanym, ustrukturalizowanym działaniem. W tym znaczeniu strategia to konsekwencja w działaniu, która może być zamierzona lub niezamierzona.
- P jak *ploy* (sterowanie), działanie zmierzające do osiągnięcia konkretnego celu.
- P jak *posiñon* (pozycja, miejsce) identyfikowane z szukaniem korzystnej pozycji czy miejsca w otoczeniu, które pozwala sprostać konkurencji.
- P jak *perspective*, czyli postrzeganie swojej pozycji w przyszłości mniej lub bardziej odległej perspektywie²²².

Strategie występują w różnych rodzajach i formach. Zależnie od przyjętego kryterium można naszkicować następującą typologię strategii:

- koncepcji: zapobiegania i reagowania,
- roli: deklaratywna, rzeczywista (realna), idealna (teoretyczna),
- procedur interwencji: działań kolejnych (sekwencyjnych), działań jednoczesnych,
- metod prowadzących do szkolnego działania i efektywnego działania,
- obiektu oddziaływania,
- sfer aktywności i środków strategicznych: ekonomicznych, informacyjnych,
- zasięgu: całościowa i częściowa w obszarze oddziaływań, na przykład całej szkoły lub całej klasy.

Klasyczny cykl strategiczny obejmuje cztery podstawowe fazy: 1) zdefiniowanie interesów danego podmiotu i określenie celów strategicznych, 2) ocena strategicznego środowiska (warunków) bezpieczeństwa, 3) sformułowanie koncepcji strategicznej, 4) wydzielenie zasobów niezbędnych do realizacji koncepcji, czyli ustanowienie systemu bezpieczeństwa.

²²² Por. A. Mintzberg, B. Ahlstand, J. Lampel, *Strategy bites back*, Person Education Limited, Bell & Bain Ltd, Glasgow 2005, s. 26–27; J. Rokita, *Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej*, PWE, Warszawa 2005, s. 23.

W związku z dużą różnorodnością spojrzeń na to, czym jest strategia, należy ją postrzegać wielostronnie. I tak Krzysztof Oblój²²³ strategię szkoły rozumie jako plan, wzorzec, pozycję wobec konkurentów, najlepszy sposób wykorzystania zasobów i kompetencji szkoły oraz zdolność do szybkiego identyfikowania i wykorzystania szans pojawiających się w otoczeniu. To ciągły i dynamiczny proces podejmowania decyzji w warunkach niepewności zmierzający do długotrwałego rozwoju.

Skuteczna strategia charakteryzuje się następującymi cechami:

- jest ciągła i dynamiczna, co oznacza, że to nieprzerwany i niekończący się proces, który zmienia się dynamicznie w zależności od warunków otoczenia i potencjału organizacji, a jednocześnie kojarzy jej atuty (mocne strony szkoły) z szansami wynikającymi z jej uwarunkowań,
- nadaje ogólny kierunek rozwojowi szkoły, a jej nadrzędną wartością jest wykorzystywanie długotrwałych szans na odniesienia sukcesu poprzez stymulację przewagi strategicznej²²⁴.

Zatem można przyjąć, iż strategia to przyjęta przez daną instytucję, szkołę, ogólna koncepcja działania, która ma zapewnić realizację jej fundamentalnych celów. Daje to dla tej instytucji (szkoły) możliwość przyjęcia skoncentrowanego i długofalowego planu działań bądź stanowić zbiór zasad i wzorczec do postępowania względem wyzwań, które płyną z jej otoczenia. Generalnie można przyjąć, iż strategia ma zapewnić rozwój instytucji (szkoły).

Przyjmując w działaniach profilaktycznych kryterium oddziaływanie na środowisko społeczne wyróżnia się strategie: środowiskowe, rodzicielskie²²⁵, szkolne²²⁶.

Również można spotkać podział strategii profilaktycznych, które dotyczą przyczyn danego negatywnego zjawiska. Działania profilaktyczne są skierowane do młodzieży niedostosowanej i określa się je w następujących strategiach:

- zorientowane na jednostkę,
- skierowane na grupę rówieśniczą,
- skierowane na rodziców,
- oddziaływania profilaktycznego za pomocą środków masowego przekazu,

223 Por. A. Zakrzewska-Bielawska, *Relacje między strategią a strukturą organizacyjną w przedsiębiorstwach sektora wysokich technologii*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej”, Nr 1095, 2011, s. 99.

224 Por. A.S. Huff, S.W. Floyd, H.D. Herman, S. Terjesen, *Zarządzanie strategiczne. Podejście zasobowe*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 18–28; E. Urbanowski-Sojkin, P. Banaszyk, H. Witczak, *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2007, s. 38.

225 Strategia rodzicielska opiera się na zasadzie, iż to rodzina ma duży największy wpływ na kształtowanie pozytywnych zachowań młodego człowieka. Dlatego też członków rodziny należy uczyć oddziaływać na osoby przejawiające zachowania negatywne.

226 Strategia szkolna aktywizuje całe społeczność szkolne. Strategie te wykorzystują edukację rówieśniczą, programy pozytywnej presji rówieśniczej czy politykę szkolną.

- strategię programów pomocy uczniom w sytuacji problemowej, i
- strategię regulacji prawnej²²⁷.

Wyżej wymienione strategie swoją efektywność zyskują ze współpracy między innymi rodziców, wychowawców, nauczycieli, służby zdrowia, policji, instytucji wyznaniowych. Stosuje się niezależnie od poziomów zwłaszcza profilaktyki.

Za Johnem Floydem²²⁸ wyróżnia się pięć fundamentalnych strategii, które profilaktyką obejmują:

- informację publiczną,
- edukację,
- trening i wsparcie,
- rozwijanie i zmienianie środowiska społecznego oraz instytucjonalnego,
- zmianę przepisów społecznych.

Natomiast Sławomir Śliwa²²⁹ wyróżnia działania profilaktyczne w następujących strategiach:

- alternatyw,
- budowania więzi ze szkołą,
- edukacji normatywnej,
- edukacji rówieśniczej,
- kształtowania umiejętności życiowych,
- przekazu informacji,
- rozwoju umiejętności wychowawczych,
- rozwoju zasobów środowiskowych.

Ten podział dla omawianego tu zagadnienia, to jest bezpieczeństwa szkolnego ma ważne znaczenie. I tak: **strategia edukacji normatywnej** polega na wzmocnieniu i kształtowaniu norm przeciwko używaniu narkotyków. W jej zakresie mieści się między innymi: zmiana niepożądanych norm na pożądane (to jest nie używamy narkotyków), korygowanie błędnych wyobrażeń (tj. np. wszyscy ludzie palą marihuanę) poprzez pokazywanie rzeczywistości popartej wynikami rzetelnych badań epidemiologicznych. Strategia ta wywodzi się z teorii uzasadnionego działania.

227 Por. A. Szymański, *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, Comandor, Warszawa 2010, s. 220–221.

228 Por. za: Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, WSiP, Warszawa 1993, s. 28–29.

229 Por. S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 56–57.

Strategia edukacji rówieśniczej polega na włączeniu w działania profilaktyczne liderów młodzieżowych, tzn. odpowiednio przygotowanych rówieśników, którzy prowadzą zajęcia, moderują dyskusję, modelują pożądane postawy. Strategia ta wywodzi się z podstawy teorii społecznego uczenia się.

Strategia przekazu informacji polega na przekazywaniu rzetelnych informacji między innymi na temat zagrożeń związanych z używaniem narkotyków, skutków używania narkotyków, rozpowszechnienia problemu używania narkotyków, miejsc, w których można uzyskać pomoc. Strategia wywodzi się z teorii społecznego uczenia się. Podobnie jak strategia edukacji rówieśniczej.

Strategia kształtowania umiejętności życiowych, jest to uczenie lub wzmacnianie umiejętności życiowych, którymi są między innymi: rozwiązywanie problemów, asertywność, komunikacja, budowanie pozytywnego obrazu siebie, nawiązywanie relacji z innymi, określanie celów. Podstawą tej strategii jest teoria zachowań problemowych.

Strategia alternatyw polega na zaangażowaniu młodzieży w bezpieczną i atrakcyjną aktywność, którą może być na przykład forma spędzania czasu wolnego, tj. zajęcia sportowe, plastyczne czy teatralne. Aktywność ta winna być dopasowana do możliwości, potrzeb, zainteresowań odbiorców oraz sprzyjać rozwojowi osobistemu i społecznemu. Podstawą tej strategii jest teoria zachowań problemowych.

Strategia rozwoju umiejętności wychowawczych polega na uczeniu i wzmacnianiu umiejętności wychowawczych wśród rodziców i opiekunów, a w konsekwencji wzmacnianiu więzi rodzinnych. Strategia ta wywodzi się z podstawy teorii przywiązania.

Strategia rozwoju zasobów środowiskowych polega na wprowadzeniu zmian w środowisku, to znaczy wprowadzenia norm, zasad, przepisów prawnych sprzeciwiających się używaniu narkotyków, ustalaniu wspólnych standardów, budowaniu sieci współpracy między instytucjami działającymi w zakresie profilaktyki narkomanii w danej społeczności, których celem jest stworzenie środowiska sprzyjającego prawidłowemu, wolnemu od narkotyków rozwojowi dzieci i młodzieży. Strategia ta wywodzi się z teorii odporności²³⁰.

Strategia budowania więzi ze szkołą polega na wzmacnianiu pozytywnych relacji między uczniami i nauczycielami oraz zwiększaniu udziału uczniów i nauczycieli w podejmowaniu ważnych decyzji, które dotyczą życia szkoły. Zatem chodzi tu o dobrą jakość relacji między wszystkimi członkami i grupami społeczności szkolnej w różnych obszarach funkcjonowania szkoły. Strategia ta jest związana z klimatem społecznym szkoły²³¹.

230 S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 53–57.

231 Ibidem.

W literaturze przedmiotu znajdujemy podział na strategie: informacyjne, edukacyjne, działań alternatywnych, interwencyjne, zmniejszania szkód, zmian środowiskowych i zmian przepisów. Wynika to, jak podaje S. Śliwa, przede wszystkim ze starej klasyfikacji poziomów profilaktyki, to jest profilaktyki I, II i III stopnia²³².

Strategia informacyjna²³³ ma na celu dostarczenie potrzebnych informacji na temat skutków zachowań ryzykownych i umożliwienie podejmowania racjonalnego wyboru. Istnieje tutaj przekonanie, że ludzie, szczególnie młodzi zachowują się ryzykownie. Przyczyną tego zachowania ma być zbyt mała wiedza na temat mechanizmów i konsekwencji takich zachowań. Dlatego dostarczenie informacji o skutkach zażywania substancji psychoaktywnych ma spowodować zmianę postaw oraz niepodejmowanie zachowań ryzykownych²³⁴. Strategie informacyjne mają zastosowanie na wszystkich trzech poziomach profilaktyki²³⁵.

Strategia edukacyjna²³⁶ za cel stawia pomoc w rozwijaniu umiejętności psychologicznych i społecznych (radzenie sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów, opierania się naciskom ze strony otoczenia, nawiązywania kontaktów z ludźmi itd.). Istotą tej strategii jest przekonanie, że ludzie dysponujący odpowiednią wiedzą podejmują zachowania ryzykowne. Powodem takiego postępowania jest brak umiejętności niezbędnych w życiu społecznym. Dlatego deficyty te nie pozwalają im na budowanie głębszych, satysfakcjonujących związków z ludźmi bądź odnoszenie sukcesów między innymi zawodowych. Wynikiem takich sytuacji jest szukanie chemicznych, zastępczych sposobów radzenia sobie z trudnościami²³⁷. Mają one zastosowanie na wszystkich trzech poziomach profilaktyki²³⁸.

Strategie działań alternatywnych zajmują się kwestią niesienia pomocy w zaspokajaniu ważnych potrzeb, między innymi przynależności, miłości i seksu oraz osiąganie satysfakcji życiowej przez stworzenie możliwości zaangażowania się w działalność pozytywną, to jest sportową, artystyczną czy społeczną itp. Strategia ta zakłada, że wielu ludzi nie ma możliwości zrealizowania swej potrzeby aktywności, podniesienia samooceny poprzez osiąganie sukcesów bądź rozwoju zainteresowań. Szczególnie dotyczy to dzieci i młodzieży zaniedbanej wychowawczo. Mają one zastosowanie na wszystkich trzech poziomach profilaktyki²³⁹.

232 Ibidem, s. 59.

233 J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, w: *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002, s. 29.

234 S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 60.

235 D. Macander, *Profilaktyki uzależnień w szkole...*, op. cit., s. 9.

236 J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów...*, op. cit. s. 29.

237 S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 60.

238 D. Macander, *Profilaktyki uzależnień w szkole...*, op. cit., s. 9.

239 Ibidem.

Dwie następne strategie dotyczą osób, na które nie wpływają działania profilaktyki pierwszorzędowej (uniwersalnej). W tym momencie należy podjąć działania z zakresu profilaktyki drugorzędowej (selektywnej), a następnie trzeciorzędowej (wskazującej).

Strategie interwencyjne przeznaczone są dla osób mających trudności w identyfikowaniu i rozwiązywaniu ich problemów oraz wspieraniu w sytuacjach kryzysowych. Przedmiotowa interwencja polega na towarzyszeniu ludziom w krytycznych momentach ich życia. Podstawowymi technikami interwencji są: doradztwo, telefon zaufania, poradnictwo, sesje interwencyjne. Strategie interwencyjne mające działania głębsze i bardziej zindywidualizowane, dlatego zazwyczaj zastrzeżone są dla poziomu drugiego i trzeciego profilaktyki²⁴⁰.

Strategie zmniejszania szkód²⁴¹ przeznaczone są dla osób, które mają już problemy i u których nie zadziałały programy profilaktyczne. Polegają one na zabezpieczeniu ludzi przed dalszymi i bardziej poważniejszymi konsekwencjami podejmowania zachowań ryzykownych. Strategia zajmuje się działaniami na rzecz ograniczenia zachowań ryzykownych w pewnym stopniu, lecz ich nie redukuje i nie hamuje. Działania te polegają na rozdawaniu prezerwatyw młodym ludziom, aby nie zarażali się wirusem HIV, lub by kobiety nie zachodziły w niechcianą ciążę. Jest to działalność partyworkerów, niesie pomoc medyczną osobom, które już zażyły narkotyki i zagraża to ich życiu. W ramach tej strategii też rozdaje się osobom uzależnionym czyste strzykawki i igły.

Adresatami strategii zmniejszania szkód są zazwyczaj osoby uzależnione od alkoholu, narkotyków, osoby niejednokrotnie popełniające przestępstwa oraz osoby postępujące niegodziwie i oportunistycznie, którzy z różnych przyczyn nie chcą, bądź nie mogą, wycofać się z ryzykownych zachowań. Są to ludzie, którzy stanowią niebezpieczny margines wymykający się spod kontroli instytucji społecznych i państwowych. Dlatego działania tej strategii polegają na chronieniu tych osób i społeczeństwa przed skutkami ich zachowań²⁴².

Strategie zmian przepisów najczęściej kierowane są do lokalnej społeczności. Działania w tym obszarze polegają na ograniczeniu dostępności do środków odurzających i ich dystrybucji oraz na zmianie rozporządzeń lokalnych, przepisów prawnych²⁴³.

W zakresie funkcjonowania bezpieczeństwa w szkole, zanim wybierze się konkretną strategię, należy ocenić jej skuteczność względem przyszłych efektów w danych uwarunkowaniach środowiskowych, społeczno-kulturowych czy ekonomicznych. Zdaniem Janusza Sierosławskiego i Joanny Zameckiej o najlepszym wyborze strategii decydują następujące kryteria oceny:

240 Ibidem.

241 Por. J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów...*, op. cit., s. 30.

242 Por. S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit., s. 61.

243 Ibidem.

celowość, racjonalność, ekonomiczność, spójność wewnętrzna, interdyscyplinarność, kompleksowość²⁴⁴.

Również należy zwrócić uwagę na zadania profilaktyki w szkole, które proponuje Grażyna Gajewska²⁴⁵ i jednocześnie, które powinny spełniać następujące funkcje:

- homeostatyczną (zachowującą względną równowagę biopsychiczną i społeczną wychowanka w wymiarze subiektywnym i obiektywnym),
- egzystencjalną (postrzegającą życie, dająca podstawę do procesu wychowania),
- usamodzielniającą (skierowana na uzyskanie przez wychowanka większej samodzielności w zaspokojeniu własnych potrzeb),
- socjalizującą (uspoleczniającą potrzeby jednostki, jednocześnie mając na względzie jej funkcjonowanie w grupie).

4. FUNKCJE PRAWA OŚWIATOWEGO W ZAKRESIE Kształtowania koncepcji i strategii profilaktycznych

- ◆ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty²⁴⁶, zwana dalej Ustawą o systemie oświaty.

Zapis w preambule ustawy określa: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju (...)”. Dla działań profilaktycznych duże znaczenia mogą mieć niektóre z tych warunków sprecyzowanych w art. 1:

- wychowanie i opieka powinny być odpowiednie do wieku i osiągniętego rozwoju,
- szkoła powinna wspomagać wychowawczą rolę rodziny,
- treści, metody i organizacja nauczania powinny być dostosowane do możliwości psychofizycznych uczniów,
- należy zapewnić uczniom możliwość korzystania z pomocy psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,

244 Por. J. Zamecka, J. Sierosławski, *Jak budować lokalne strategie profilaktyczne*, w: *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002, s. 68–71.

245 Por. G. Gajewska, *Rodzina w etiologii niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży wyznacznikiem zintegrowanej i wieloaspektowej profilaktyki wychowawczej w środowisku zamieszkania*, w: *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacyjnej*, red. D. Rybczyńska, „Impuls”, Kraków 2003, s. 123.

246 Dz.U. z 2016 r., poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz Ustawa z 14.12.2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59); Ustawa z 14.12.2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 60).

- warunki nauki, wychowania i opieki powinny być w szkole bezpieczne i higieniczne,
- system oświaty zapewnia możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną i niedostosowaną społecznie,
- zapewnia opiekę nad uczniami ze znacznymi lub sprzężonymi dysfunkcjami poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych form i programów nauczania,
- opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej (art. 1 § 12).

Art. 5a ust. 2 precyzuje, że zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki jest zadaniem oświatowym gmin i powiatów. Ustawa określa też profilaktyczno-wychowawcze zadania nadzoru pedagogicznego.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, (...) ²⁴⁷.

W § 1 tego rozporządzenia określa się, że celem nadzoru pedagogicznego „jest doskonalenie systemu oświaty, a w szczególności jakościowy rozwój szkół i placówek z ukierunkowaniem na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela”.

Główne zadania wizytatorów i dyrektorów szkół związane z nadzorem pedagogicznym, to tzw. „mierzenie jakości pracy szkoły” oraz „wspomaganie nauczycieli (...) w spełnianiu przez szkołę wymagań w zakresie jakości (...)”.

Mierzenie, jakości pracy polega na „zorganizowanym i systematycznym analizowaniu i ocenianiu stopnia spełniania przez szkołę (...) wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli”.

Mierząc pracę szkoły nie możemy pominąć jej funkcji profilaktyczno-wychowawczych. Owe mierzenie powinno mieć cechy diagnozy potrzeb, występujących zagrożeń i problemów oraz efektów podejmowanych działań, w tym diagnozy przygotowania i umiejętności nauczycieli do zadań profilaktyczno-wychowawczych. Należy przyjąć, że badając jakość pracy szkoły analizuje się także atmosferę wychowawczą szkoły oraz to, w jakim stopniu spełniane są oczekiwania i zaspokajane potrzeby wszystkich grup szkolnej społeczności. Istotne jest również, na ile realizowane są wspólnie z rodzicami zadania profilaktyczne, związane z ochroną dzieci i młodzieży przed zagrożeniami, wyrównywaniem szans edukacyjnych i wspieraniem rozwoju.

247 Dz.U. z 1999 r., Nr 67, poz. 759.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych²⁴⁸.

Ocenianie zewnętrzne musi być zgodne z jednakowymi dla całego kraju standardami wymagań. Ocenianie wewnątrzszkolne jest systemem przyjętym w danej szkole, a jego zasady powinny być określone w statucie szkoły. Ocenianie to powinno spełniać dla ucznia funkcje informacyjne, diagnostyczne, wspierające i motywacyjne. Polega ono na:

- informowaniu uczniów i rodziców o wymaganiach i sposobach sprawdzania osiągnięć oraz jawności stawianych ocen,
- rozpoznaniu zarówno poziomu, jak i postępu w opanowaniu przez ucznia wiadomości, umiejętności,
- dostarczaniu informacji o trudnościach i szczególnych uzdolnieniach ucznia,
- pomocy uczniowi w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju,
- motywowaniu do dalszej pracy.

Nauczyciel jest zobowiązany obniżyć wymagania edukacyjne w stosunku do ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się lub deficyty rozwojowe, uniemożliwiające sprostanie wymaganiom edukacyjnym, wynikającym z programu nauczania. Na możliwości pomocy uczniowi zagrożonemu wskazuje też zapis o tym, że szkoła powinna w miarę możliwości stworzyć uczniowi szansę uzupełnienia braków w wiedzy.

Kluczowe znaczenie profilaktyki dla bezpieczeństwa w szkole ma

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół²⁴⁹.

Rozporządzenie wydane na podstawie art. 60 ust. 2 Ustawy o systemie oświaty określa ważne dla profilaktyki kwestie. W § 2 podaje się, że statut określa zadania szkół, z uwzględnieniem:

- programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki,
- optymalnych warunków rozwoju ucznia, zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia,
- zajęć dodatkowych dla uczniów odpowiadających ich potrzebom rozwojowym;
- form opieki i pomocy uczniom, którym potrzebna jest pomoc i wsparcie,

248 Dz.U. z 2001 r., Nr 29, poz. 323 ze zmianami w Dz.U. z 30 kwietnia 2002 r., poz. 433.

249 Dz.U. z 2001 r., Nr 61, poz. 624.

- współdziałania z instytucjami specjalizującymi się w pomocy,
- współdziałania szkoły z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki.

W § 15 jest zapis, z którego wynika, że wskazane jest, aby wychowawca opiekował się oddziałem w ciągu całego etapu edukacyjnego.

Zmiana Rozporządzenia z dnia 31 stycznia 2002 roku wprowadza obowiązek uchwalenia przez radę pedagogiczną programu profilaktyki spójnego z programem wychowawczym szkoły, zaopiniowanego przez rodziców i samorząd uczniowski. Zapis taki nie jest zobowiązaniem do prowadzenia wyłącznie programów profilaktycznych, ale także różnorodnych działań profilaktycznych²⁵⁰.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych²⁵¹.

Ramowy plan nauczania określa tygodniowy, obowiązujący wymiar godzin zajęć edukacyjnych włączając w to godziny do dyspozycji dyrektora szkoły, które mogą być przeznaczone na zorganizowanie zajęć edukacyjnych dla grup uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb i zainteresowań. Zapis ten należy rozumieć w ten sposób, że mogą to być również zajęcia o charakterze wychowawczo-profilaktycznym.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego²⁵².

Dla profilaktyki szkolnej Rozporządzenie to jest jednym z ważniejszych przepisów. W art. 3 § 13 Ustawy o systemie oświaty definiuje się znaczenie podstawy programowej - „należy przez to rozumieć obowiązkowe na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści nauczania oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane (...) w programach nauczania oraz umożliwiają ustalanie kryteriów ocen szkolnych.”

W omawianym Rozporządzeniu określa się nowy cel pracy edukacyjnej - wszechstronny rozwój ucznia. Zakłada się, że nauczanie, wychowanie i kształcenie umiejętności mają tworzyć harmonijne i wzajemne uzupełniające się wymiary pracy edukacyjnej. Mówi się tam, że szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły i program profilaktyki stanowią spójną całość.

250 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 roku zmieniającego Rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2002 r., Nr 10, poz. 96).

251 Dz.U. z 2002 r., Nr 15, poz. 142.

252 Dz.U. z 2002 r., Nr 51, poz. 458.

W Rozporządzeniu określono ścieżki edukacyjne związane treściowo z profilaktyką. Głównie chodzi tu o ścieżki: prozdrowotną oraz wychowania do życia w społeczeństwie.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej²⁵³.

Rozporządzenie określa, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega w szczególności na:

- diagnozowaniu środowiska ucznia,
- rozpoznawaniu potencjalnych możliwości oraz indywidualnych potrzeb ucznia i umożliwianiu ich zaspokojenia,
- rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych,
- wspieraniu ucznia z wybitnymi uzdolnieniami,
- organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- podejmowaniu działań profilaktyczno-wychowawczych wynikających z programu wychowawczego szkoły,
- prowadzeniu edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia wśród uczniów, nauczycieli i rodziców,
- wspieraniu uczniów w dokonywaniu wyboru kierunku dalszego kształcenia,
- wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjnie ucznia,
- udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych, wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia,
- wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

Podane są też formy, w których pomoc może być w szkole udzielana i ramy organizacyjne tej pomocy, to jest: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne o charakterze terapeutycznym, a także klasy wyrównawcze i terapeutyczne. Rozporządzenie określa również szczegółowo zadania pedagoga szkolnego w pracy wychowawczo-profilaktycznej szkoły.

Zgodnie z Rozporządzeniem organizatorem pomocy pedagogicznej i psychologicznej w szkole jest dyrektor placówki.

253 Dz.U. z 2001 r., Nr 11, poz. 114.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem²⁵⁴.

Rozporządzenie to zobowiązuje szkoły i placówki wychowawcze do opracowania zgodnej ze statutem strategii działań wychowawczych i zapobiegawczych oraz interwencyjnych wobec dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, która uwzględnia w szczególności:

- prowadzenie w szkole edukacji prozdrowotnej wśród dzieci, rodziców i nauczycieli,
- współpracę z rodzicami w zakresie działań wychowawczych i zapobiegawczych, prozdrowotnych i interwencyjnych,
- aktywny udział dzieci i młodzieży w zajęciach profilaktycznych i w zajęciach umożliwiających alternatywne wobec zachowań ryzykownych zaspokajanie potrzeb psychicznych i fizycznych,
- dostosowanie treści i formy zajęć profilaktycznych do zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz stopnia zagrożenia,
- edukację rówieśniczą,
- wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli w zakresie profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży,
- wspieranie dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, rozwijanie ich poczucia własnej wartości oraz motywowanie do podejmowania różnych form aktywności, w tym aktywności pozaszkolnej, rozwijających zainteresowania i umiejętności psychospołeczne.

W Rozporządzeniu wymieniono także formy organizacyjne zajęć, w ramach, których szkoła może realizować profilaktykę. Do form tych należą:

- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne, zajęcia psychoedukacyjne,
- godziny dla wychowawcy klas,
- godziny do dyspozycji dyrektora,
- zajęcia pozalekcyjne,
- zajęcia świetlicowe,
- zajęcia edukacyjnie w ramach przedmiotów, których podstawy programowe uwzględniają zagadnienia dotyczące uzależnień,
- ścieżki edukacyjne: edukacja prozdrowotna, wychowanie do życia w rodzinie.

Rozporządzenie określa zadania szkoły w zakresie działalności wychowawczej i zapobiegawczej. Do zadań tych należą:

- systematyczne rozpoznawanie i diagnozowanie zagrożeń związanych z uzależnieniem,
 - informowaniu o uzależnieniach i ich skutkach,
 - poradnictwo w zakresie zapobiegania uzależnieniom w formie porad i konsultacji dla dzieci i rodziców,
 - współpraca z poradniami specjalistycznymi i instytucjami działającymi na rzecz rozwijania zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.
- ◆ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 roku w sprawie realizacji Rządowego programu wspomaganie w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – *Bezpieczna+*²⁵⁵.
 - ◆ Uchwała Nr 89/2015 Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 roku w sprawie realizacji Rządowego programu wspomaganie w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – *Bezpieczna+* oraz załącznik do tej uchwały Program *Bezpieczna+* jest realizowany w latach 2015–2018.

W roku 2015 na realizację programu przeznaczono 15 mln zł. Na każdy kolejny rok (2016, 2017, 2018) przeznaczono po 20 mln zł.

Program jest komplementarnym działaniem w stosunku do realizowanego już rządowego programu na lata 2014–2016 *Bezpieczna i Przyjazna Szkoła*.

Celem *Bezpiecznej+* jest przede wszystkim poprawa bezpieczeństwa uczniów, zarówno w szkole, jak i poza nią.

Realizowane w ramach programu działania obejmują następujące obszary:

- bezpieczne korzystanie z cyberprzestrzeni,
- kształtowanie otwartości i budowanie pozytywnego klimatu szkoły,
- poprawę bezpieczeństwa fizycznego w szkołach,
- tworzenie warunków do prowadzenia przez powiatowe i miejskie jednostki Państwowej Straży Pożarnej praktycznych zajęć dla dzieci z zakresu bezpieczeństwa przeciwpożarowego.

Bezpieczna+ przewiduje działania dotyczące, między innymi: podniesienia poziomu kompetencji pracowników szkoły, uczniów i ich rodziców w zakresie bezpiecznego korzystania z cyberprzestrzeni oraz reagowania na zagrożenia, które w niej występują. Dotyczy to na przykład opracowania

i upowszechnienia rekomendacji w zakresie zabezpieczeń szkolnych sieci komputerowych, materiałów informacyjnych i dydaktycznych dotyczących bezpiecznego funkcjonowania w cyberprzestrzeni.

Celem programu jest także podniesienie jakości procedur postępowania w sytuacjach kryzysowych poprzez przegląd stanu bezpieczeństwa szkół, opracowanie i wdrożenie rekomendowanych rozwiązań oraz upowszechnianie wśród wszystkich pracowników szkoły umiejętności rozpoznawania sytuacji zagrożenia oraz postępowania w sytuacjach kryzysowych.

- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 roku w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii²⁵⁶.

W stosunku do poprzedniego rozporządzenia MENiS z 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem, dokonano kilku zasadniczych zmian. Najistotniejsze z nich to: zastąpienie terminu **zapobieganie** słowem **profilaktyka**, określenie nie tylko form jej prowadzenia, lecz także zakresu treści, czyli wskazań merytorycznych dotyczących realizacji czterech obszarów działalności szkoły, rozszerzenie grona adresatów działalności profilaktycznej o dzieci i młodzież w szkołach i placówkach, które te działania prowadzą (uznano bowiem, że każdy z przedstawicieli tych grup może być zagrożony uzależnieniem), włączenie w krąg oddziaływań profilaktycznych szkoły rodziców, nauczycieli i innych jej pracowników²⁵⁷.

Niestety przedmiotowe podejście do sposobów i form realizacji profilaktyki szkolnej nie zmieniło i nie zmniejszyło skali zachowań problemowych (ryzykownych) wśród uczniów. Na dowód tego odwołam się do badań własnych w gimnazjach, i tak na przykład rozmowy z nauczycielami na temat bezpieczeństwa w szkole są przeprowadzane raz na rok lub w ogóle nie są prowadzone – wskazuje po 27% uczniów, a 20%, iż takie rozmowy odbywają się raz na pół roku. Z kolei zajęcia na temat zapobiegania paleniu papierosów i e-papierosów miało 55% respondentów, a 41% jest przeciwnego zdania. Jeśli chodzi o realizację zajęć profilaktycznych, to 45% uczniów wskazuje, iż niektóre lekcje są wciągające, ale zdarza się to dość rzadko, a 33% tych badanych podaje, że duża część zajęć (choć nie wszystkie) jest wciągająca i angażująca. Dla 10% respondentów wszystkie lub niemal wszystkie zajęcia są bardzo angażujące i tylko niektóre są nudne oraz tyle samo procent badanych podaje, iż zajęcia w ogóle nie są wciągające i angażujące. A zachowania problemowe (ryzykowne) mają miejsce najczęściej podczas przerw śródlekcyjnych – według 56% badanych uczniów.

256 Dz.U. z 2015 r., poz. 1249.

257 Por. M.J. Szymański, B. Przybylski, *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, APS, Warszawa 2015, s. 72.

5. NORMY PRAWNE POSTĘPOWANIA DLA BEZPIECZEŃSTWA SZKOŁY

Szkoła nie ma obowiązku posiadać, a więc tworzyć określonych procedur postępowania w sytuacjach trudnych i zagrożeń dla szkoły. Natomiast szkoła ma obowiązek działać w tych sytuacjach i zagrożeniach, które wynikają z procedur wskazanych w określonych ustawach i rozporządzeniach. *Procedura* to „określone reguły postępowania w jakiejś sprawie, zwykle o charakterze urzędowym lub prawnym”²⁵⁸.

W przedmiotowych procedurach wskazuje się na najważniejsze obowiązki związane z zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa, rozumianego nie tylko, jako zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i zabawy, lecz także przyjazny klimat, przeciwdziałanie przemocy i uzależnieniom czy promocję zdrowia i aktywnego wypoczynku.

Dla aktualności omawianego zagadnienia istotne znaczenie ma wciąż Ustawa o systemie oświaty.

- 1) § 4a: Szkoły i placówki zapewniające dostęp do Internetu są obowiązane podejmować działania zabezpieczające uczniów przed dostępem do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju, a w szczególności zainstalować i aktualizować oprogramowanie zabezpieczające.
- ◆ Ustawa z dnia 19 września 2012 roku o przeciwdziałaniu narkomanii²⁵⁹.
- 1) Art. 5 ust. 2: Zadania w zakresie przeciwdziałania narkomanii są realizowane, w zakresie określonym w ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii, także przez przedszkola, szkoły i inne jednostki organizacyjne wymienione w ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty.
- ◆ Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi²⁶⁰.
- 1) Art. 5; art. 14 ust. 1: Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania uwzględni problem trzeźwości i abstynencji wśród celów wychowania oraz zapewnia w programach nauczania wiedzę o szkodliwości alkoholizmu dla jednostki oraz w życiu rodzinnym i społecznym. Zabrania się sprzedaży, podawania i spożywania napojów alkoholowych na terenie szkół oraz innych zakładów i placówek oświatowo-wychowawczych, opiekuńczych.

258 Por. *Słownik języka polskiego...*, op. cit., t. 4, red. M. Bańko, s. 202.

259 Dz.U. z 2012 r., poz. 124.

260 Dz.U. z 2012 r., poz. 1356.

- ◆ Ustawa z dnia 9 listopada 1996 roku o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych²⁶¹.
 - 1) Art. 5 ust. 1 pkt 2: Zabrania się palenia wyrobów tytoniowych na terenie jednostek organizacyjnych systemu oświaty, o których mowa w przepisach o systemie oświaty.
- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem²⁶².
 - 1) §1; § 2: Szkoły i placówki systemu oświaty prowadzą działalność wychowawczą, edukacyjną, informacyjną i zapobiegawczą wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, w szczególności:
 - a) systematyczne rozpoznawanie i diagnozowanie zagrożeń związanych z uzależnieniem,
 - b) informowanie uczniów, nauczycieli, rodziców o skutkach zagrożeń,
 - c) współpracują z rodzicami w tym obszarze,
 - d) prowadzą poradnictwo w zakresie zapobiegania uzależnieniom.
- ◆ Ustawa o systemie oświaty (przeciwdziałanie wykluczeniu)²⁶³.
 - 1) Art. 1 pkt 5, 9, 12; art. 90 b ust. 2; art. 90 c: System oświaty zapewnia:
 - a) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną i niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami,
 - b) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej,
 - c) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi,
 - d) zmniejszenie różnic w dostępie do edukacji, umożliwienie pokonywania barier dostępu do edukacji wynikających z trudnej sytuacji materialnej ucznia, a także wspierania edukacji uczniów zdolnych, poprzez pomoc materialną o charakterze socjalnym i motywacyjnym.
 - 2) Art. 71 d: Podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabo widzących i niesłyszących są dofinansowane z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

261 Dz.U. z 1996 r., Nr 10, poz. 55 z późn. zm.

262 Dz.U. z 2003 r., Nr 26, poz. 226.

263 Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2573 z późn. zm.

Powyższe regulacje prawne kształtują prawny model bezpieczeństwa szkolnego. W ramach tegoż modelu zalicza się także procedury postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia uczniów przestępczością i demoralizacją²⁶⁴.

Pojęcie postępowanie jest rozumiane, jako określony prawem sposób działania właściwych podmiotów prawnych.

Bezpieczeństwo szkolne jest tutaj regulowane w ramach określonych postępowañ, to jest: postępowania w sprawach nieletnich; postępowania karnego o czyny popełnione przez nieletniego ucznia oraz postępowania w sprawach o wykroczenia²⁶⁵.

6. PROFILAKTYKA JAKO ELEMENT WYCHOWANIA I BEZPIECZEŃSTWA

Termin **wychowanie** powszechnie jest uważany jako podstawowy, rzec można centralny element w pedagogice, ponieważ określa, co stanowi jej przedmiot. Jednocześnie mało jest w pedagogice terminów równie wieloznacznych, co właśnie **wychowanie**²⁶⁶.

Odpowiednikiem znaczeniowym polskiego **wychowania** jest grecki termin *paideia*. Etymologicznie wyraz ten oznaczał początkowo uprawę roślin i hodowlę, a w znaczeniu *hodowli (żywienia) dzieci* pojawiła się po raz pierwszy u Ajschylosa. Inni autorzy (Arystoteles, Tucydtes), rozumieli *paideia* jako wykształcenie praktyczne, przygotowujące młodzież do bycia dobrymi obywatelami polis. Za głównego teoretyka *paideia* uważa się jednak Platona, dla którego jest to proces obejmujący całe życie człowieka, polegający na formowaniu go w oparciu o idealny obraz bytu i prowadzący do oglądu prawdziwej, idealnej rzeczywistości²⁶⁷.

Jeden z czołowych polskich pedagogów XX wieku Bogdan Suchodolski pisał: „pedagogika jest nauką o tym, co można z człowiekiem uczynić i co człowiek potrafi uczynić z samego siebie, pokazuje ona rzeczywiste wymiary człowieczeństwa”. I dalej „wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją”²⁶⁸.

W pewnym sensie wtóruje mu Zbigniew Zaborowski dodając, że wychowanie jest „nadzieją czynną, a więc pomocą i narzędziem przekształcania

264 Bliżej: R. Netczuk, *Prawne problemy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Instytut Badań w Oświacie, Wrocław 2008.

265 Por. K. Ożyńska, *Profesjonalna opieka i bezpieczeństwo uczniów w świetle aktualnych przepisów prawa*, ZSP Nr 2, Warszawa 2013.

266 Por. A. Salamucha, *Czy genetyka zachowania może stać się nauką pomocniczą pedagogiki*, „Edukacja humanistyczna”, Nr 1–2, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2004.

267 Por. D. Bremer, *Paideia*, w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, t. 7, red. J. Ritter, K. Gründer, Basel-Stuttgart 1989, s. 35–36.

268 B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 131.

ludzi”²⁶⁹, aby nie tylko poprawiali świat, w którym żyją, ale również dorastali do zadań przyszłości. Zadania wychowawcze B. Suchodolski²⁷⁰ dzieli na trzy grupy, zgodnie z tym jak kształtuje się życie człowieka. Są to zadania wyznaczone przez potrzebę współżycia, przez pracę, przez uczestnictwo w kulturze. Mówiąc o współżyciu ma na myśli wieloraki kontakt z człowiekiem i to w stosunkach bardziej intymnych (przyjaźń, miłość) jak i w kontaktach mniej osobistych. Ponadto uważa, iż problem bezpośrednich stosunków człowieka z człowiekiem zasługuje na szczególną uwagę w związku z coraz większym zinstytucjonalizowaniem form życia społecznego. Uważa on, iż edukacja powinna dawać przygotowanie do pełnienia określonych funkcji w społeczeństwie oraz przygotowanie do współżycia w konkretnych stosunkach między ludzkich.

Natomiast Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski piszą, że współcześnie rozumiane „wychowanie” to:

„całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo; uznanie i afirmacja wolności, dialog między osobami, nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem, (wzajemne otwarcie) się na siebie, uznanie własnej wolności i godności, okazanie autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”²⁷¹.

Współczesną definicję wychowania można więc potraktować jako definicję projektującą, regulującą z momentem perswazyjnym i emocjonalnym.

W tym kontekście pogładowo można przywołać definicję „wychowania” Jacka Woronieckiego, który określa wychowanie czy też poszczególne jego aspekty w języku arystotelesowsko-tomistycznej antropologii filozoficznej. Cel wychowania rozumiany jest tutaj jako nabycie uprawnień do czynów odpowiadających naturze ludzkiej i jej przeznaczeniu przyrodzonemu i nadprzyrodzonemu. Głównie zadanie wychowania ujmuje jako: przyzwyczajanie się do postępowania we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego zgodnie z wymogami moralności, a centralny problem wychowania to dla niego uprawnienie do czynu²⁷².

Wspomniany już wyżej Bogusław Śliwerski zauważa także,

„iż wychowanie powinno się charakteryzować odwagą stawiania pytań o to, czym jest byt człowieka i jego istota w społeczeństwie oraz, że redukcja tego fenomenu do metod oddziaływania na

269 Z. Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 131.

270 B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990, s. 265.

271 Por. *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000, s. 274.

272 Por. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Znak, Kraków 1961, s. 31–35.

drugiego człowieka i osiągnięcia tym samym określonych celów, pogłębia jedynie jego kryzys”²⁷³.

Przytoczone tu przykładowe definicje „wychowania” można potraktować jako eksplikacje w teorii wychowania dotyczące jego celów, które wskazują na główny aspekt, to jest rozwój ucznia (jego bytu), ale z odmiennymi metodami i formami jego realizacji.

Niewątpliwie *wychowanie* to

„proces wspierania edukacyjnego i wspomagania ucznia w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w czterech podstawowych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej. Natomiast profilaktyka to także proces wspierania i wspomagania tego rozwoju w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi zdrowemu stylowi życia, a nadto ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają oraz dezorganizują zdrowe życie, jednocześnie inicjując wzmacnianie czynników chroniących”²⁷⁴.

Mamy więc do czynienia z tożsamymi równoległymi celami obydwu procesów.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej²⁷⁵, znacznie rozszerzając zadania szkoły koncentrującej się dotychczas na dydaktyce, opisuje nie tylko treściowy zakres kształcenia ogólnego, ale również zadania wychowawcze, uwzględnia się też bezpieczeństwo szkolne.

W myśl rozporządzenia działalność edukacyjna szkoły powinna być określona przez:

- Szkolny zestaw programów nauczania.
- Program wychowawczy szkoły, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i jest realizowany przez wszystkich nauczycieli.

Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczy winny tworzyć spójną całość. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

W rozporządzeniu tym treści przewidziane dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych pogłębiają zagadnienia omawiane na etapach wcześniejszych. Dodano tu tematy związane z problemami charakterystycznymi dla wieku

273 Za: L. Malinowski, *Wychowanie państwowe...*, op. cit., 185.

274 Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, w: *Profilaktyka w szkole: poradnik dla nauczycieli*, red. B. Kamińska-Boćko, J. Szymańska, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005, s. 14.

275 Dz.U., Nr 14 z dnia 23 lutego 1999 r.

dojrzewania (seksualność, relacje z rodzicami, poszukiwanie własnej tożsamości i sensu życia, szukanie pomocy w trudnościach zdrowotnych i emocjonalnych). Więcej miejsca zajmuje też problematyka uzależnień.

To samo rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej nakłada na szkoły obowiązek uwzględnienia w statucie treści programu wychowawczego:

„§ 2.1 Statut szkoły określa w szczególności: cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczy, o którym mowa w odrębnych przepisach”

oraz

„§ 2.2 Program wychowawczy szkoły, o którym mowa w ust. 1 pkt 1, uchwała rada pedagogiczna po zasięgnięciu opinii rady rodziców i samorządu uczniowskiego”.

Statut powinien również określać zasady i formy współdziałania szkoły z rodzicami/prawnymi opiekunami w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół²⁷⁶, działalność edukacyjna szkoły jest określana między innymi przez:

- szkolny zestaw programów nauczania, który uwzględniając wychowawczy wymiar szkoły, obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego,
- program wychowawczy szkoły, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym,
- program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

Szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz profilaktyki tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno szkoły, jak i każdego nauczyciela.

Treści profilaktyczne zgodnie z obowiązującą podstawą programową realizowane są w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów m.in. edukacji dla bezpieczeństwa, etyki, historii i społeczeństwa, przyrody, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze, wychowania do życia w rodzinie.

Działania wychowawcze są prowadzone równolegle czterema przenikającymi się nurtami:

276 Dz.U. z 2012 r., poz. 977.

- 1) wspomaganie naturalnego rozwoju dziecka,
- 2) kształtowanie jego postaw zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi,
- 3) działania mające na celu zapobieganie zagrożeniom pojawiającym się na drodze rozwojowej ucznia,
- 4) działania mające na celu korygowanie utrwalonych nieprawidłowości z wcześniejszych okresów.

Wychowanie jest więc stałym procesem doskonalenia się ucznia. Rola wychowawców polega na towarzyszeniu dziecku w rozwoju jego umiejętności i stwarzaniu warunków, które ten rozwój umożliwiają.

Wskazywanie pożądaných społecznie wartości, ich uzewnętrznianie oraz ochrona i ingerowanie, gdy na drodze dziecka pojawią się zagrożenia, stanowią stałe elementy wychowania.

Pierwsze z tych działań jest wychowaniem w sensie ścisłym, drugie zaś to działanie profilaktyczne.

Chociaż - co już było omawiane - **profilaktyka** koncentruje się na przeciwdziałaniu nietypowym zjawiskom, a **wychowanie** polega na otwieraniu ucznia na dobro, mają ten sam naczelny cel, jakim jest zapewnienie i zabezpieczenie prawidłowego rozwoju człowieka. Zatem powinno opierać się na założeniu, że człowiek małoletni (uczeń) nie potrafi jeszcze samodzielnie dokonywać prawidłowych wyborów. Wobec tego często sam dla siebie stanowi zagrożenie. Dlatego prowadzenie ucznia ku dojrzałości jest zarówno wychowaniem jak i profilaktyką.

Profilaktyka jest więc niezbędnym elementem składowym wychowania. Dlatego też szkoła, jako placówka realizująca zarówno zadania wychowawcze, jak i profilaktyczne powinna tak zbudować odpowiednie programy profilaktyczne, aby wspólnie z programem wychowawczym spełniały one następujące zadania:

- stwarzanie przyjaznego klimatu,
- reprezentowanie przez nauczycieli pozytywnych wzorców,
- wypracowanie wspólnej polityki wobec zachowań ryzykownych,
- współpraca z rodzicami,
- pomoc uczniom mającym trudności w nauce,
- wczesne rozpoznawanie uczniów z grup ryzyka i kierowanie ich do specjalistów w celu dokonania diagnozy,
- kierowanie uczniów zagrożonych - w porozumieniu z rodzicami - do instytucji udzielających specjalistycznej pomocy,
- szkolenie kadry pedagogicznej w zakresie profilaktyki zagrożeń i umiejętności wychowawczych.

Rozdział III

Walory i ułomności współczesnego modelu działań profilaktycznych w szkole

1. DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

W ramach modelu działań profilaktycznych zarówno w literaturze, jak i w praktyce są używane następujące pojęcia:

- działanie profilaktyczne,
- oddziaływanie profilaktyczne,
- ryzyko działań profilaktycznych,
- zachowania problemowe (ryzykowne),
- zachowania dysfunkcyjne,
- zachowania agresywne.

Są to pojęcia, które tworzą swoisty system konceptualny terminów, będących w różnych relacjach do innych terminów modelu działań profilaktycznych. Mamy więc do czynienia także z terminami takimi jak: czynności profilaktyczne, interakcje, relacje profilaktyczne, praca profilaktyczna, program profilaktyczny, postępowanie profilaktyczne oraz ewaluacja działań profilaktycznych.

W takim rozumieniu występuje tu wiele nieścisłości oraz nieprecyzyjnych interpretacji dotyczących treści, zakresu i form tychże terminów. Chodzi przede wszystkim o rozróżnianie pojęć **działań profilaktycznych** i **oddziaływania profilaktycznego**.

Zatem zachodzi pytanie - czym jest działanie? Otóż według *Słownika języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego „działać” to znaczy „tworzyć (dawniej także wytwarzać), być czynnym, pracować, występować w jakiej sprawie”²⁷⁷. Z kolei termin „działalność” definiuje jako:

277 Słownik..., op. cit., t. 2, red. w. Doroszewski, s. 545–546.

- „1) zespół czynności, działań, akcji podejmowanych w jakimś kierunku, celu, zakresie, czynny udział w czym; działanie, praca;
- 2) wpływ, oddziaływanie; 3) zdolność działania;”²⁷⁸.

Sam termin działanie oznacza działalność człowieka - jego zachowania - podejmowane ze względu na potrzebę osiągnięcia konkretnego celu. Każde działanie generalnie ma charakter społeczny i staje się tym samym działaniem człowieka ukierunkowanym na innych ludzi. Tak więc działania profilaktyczne są formą działania społecznego²⁷⁹.

Termin działania społecznego rozwijał wybitny socjolog Max Weber, a następnie między innymi Talcott Parsons. Weber wprowadził podział działań społecznych na cztery grupy: działania podejmowane ze względu na cel (dochodzi do konkluzji zysków i strat oraz wyboru najbardziej efektywnych środków) lub ze względu na wartości (kluczowym elementem są wyznawane wartości i dążenie do nich bez względu na środki) oraz działania afektywne (jednostka kieruje się w danym momencie uczuciami) i działania tradycyjne (nawyki). Każde działanie poszczególnej jednostki stanowi podstawę do budowy szerszych struktur społecznych organizacji i instytucji. Koncepcja Webera zakłada, że funkcjonowanie struktury społecznej można zrozumieć poprzez uprzednie zrozumienie działań poszczególnych osób, wyraźnie widać więc dużą rolę przypisaną działaniom społecznym. Innym przykładem przypisywania dużej roli działaniom społecznym jest funkcjonalna koncepcja społeczeństwa opracowana przez Talcotta Parsonsa. Działania społeczne w tej koncepcji są podstawowym procesem społecznym - wynikiem wolnej woli jednostek, która ulega jednak dość istotnym naciskom związanym z normami społecznymi oraz z aktualną sytuacją. Człowiek, podejmując działania społeczne, wchodzi w interakcje z innymi ludźmi, a to prowadzi do wytworzenia się struktur społecznych, które mają pełnić cztery kluczowe dla istnienia społeczeństwa funkcje: adaptacji, integracji, osiągania celów (zarówno jednostkowych, jak i zbiorowych), oraz kultywowania wzorów i łagodzenia napięć.

Otóż przykładowo, zgodnie z definicją słownikową, profilaktykę za Wincentym Okoniem określa się, jako:

„ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi. (...) w pedagogice sprowadza się do zapobiegania powstawaniu u dzieci niepożądanych przyzwyczajzeń i postaw, błędów w uczeniu się lub wad postaw ciała. W pewnym znaczeniu każde pożądane oddziaływanie pedagogiczne jest jednocześnie działaniem profilaktycznym, wytwarzające bowiem jakieś wartościowe cechy, jednocześnie zapobiega powstawaniu cech niepożądanych lub ich utrwaleniu”²⁸⁰.

278 Ibidem.

279 Por. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmiogród, Wrocław 1999, s. 31, 47, 52, 54, 115, 171-202; M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa 2002, s. 5-40.

280 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, ŻAK, Warszawa 1996, s. 228.

Należy tu jednakże podkreślić, iż pojęcie „oddziaływanie profilaktyczne” jest niewątpliwie rodzajem ściśle określonej działalności. Tak więc „działanie” odnosi się do treści, podczas gdy „oddziaływanie” odnosi się do sposobów (rodzajów), za pomocą których te treści są kierowane do innych osób, które są obiektem oddziaływania. Działania profilaktyczne i oddziaływanie profilaktyczne są jednocześnie formami aktywności społecznej i są charakteryzowane przez pryzmat typologii poszczególnych nurtów profilaktyki. Ryszarda Czerniachowska wyodrębnia dwa rodzaje działań profilaktycznych w oparciu o typy profilaktyki pobudzającej i profilaktyki hamującej. Profilaktyka pobudzająca obejmuje działania dotyczące pomocy wspierającej pomyślny rozwój, a więc jest to działanie wychowawcze, którego celem jest pobudzenie aktywności jednostki w dziedzinach pożądanym. Natomiast działania typu profilaktyki hamującej polegają głównie, jak sama nazwa wskazuje, na hamowaniu czynników już stwarzających zagrożenie bądź również tych, których niekorzystne oddziaływanie można potencjalnie antycypować²⁸¹.

Natomiast Stanisław Górski w ramach tak zwanej profilaktyki kreatywnej, której celem jest przede wszystkim wspomaganie i wspieranie uczniów w pomyślnym ich rozwoju, przeciwstawiając tutaj koncepcję profilaktyki zachowawczej, rozumie to jako model działań wzmacniających lub podtrzymujących, różne dodatnie społeczne postawy w toku wychowania²⁸². Wydaje się, że jest to słuszna uwaga. Gdy tymczasem Ryszarda Czerniachowska w ramach tychże działalności o charakterze powstrzymującym i eliminującym (objawowym i uprzedzającym) zagrożeń szkolnych wyróżnia następujące działania:

- w profilaktyce powstrzymującej,
 - ✧ usuwanie warunków sprzyjających zachowaniom destrukcyjnym, na przykład zakazywanie sprzedaży alkoholu nieletnim,
 - ✧ wywoływanie odstąpienia jednostki od zamiaru zachowań niepożądanych, na przykład groźbą represji,
 - ✧ uniemożliwienie jednostce wykonania niepożądanych czynności, na przykład patrolowanie miejsc, które mogą być terenem zakazanej czynności,
- w profilaktyce eliminująco-objawowej obejmuje się całokształt działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym, na przykład kontrolnych czy opiekuńczych, wobec jednostek zdradzających początkowe objawy wykołajenia społecznego,

281 Por. R. Czerniachowska, *Profilaktyka, kompensacja, ratownictwo, opieka, pomoc – analiza pojęć i wzajemnych powiązań*, w: *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa 2009, s. 113, za: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976, s. 70.

282 S. Górski, *Profilaktyka społeczna*, „Oświata i Wychowanie”, Nr 40, 1986, s. 14, za: Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 1978, s. 67.

- w profilaktyce eliminująco-uprzedzającej, która obejmuje swym działaniem usuwanie wszelkich czynników, jakie mogłyby stać się przyczynami wykolejenia społecznego jednostki²⁸³.

Jak wskazuję w badaniach własnych, takie działania są bardzo trudne w realizacji i mało skuteczne.

Generalnie pojęcie terminu „działanie” jest treścią określonych rodzajów definicji w płaszczyźnie różnych odniesień do sfery działalności profilaktycznej. I tak, Helena Radlińska termin „profilaktyka społeczna” wywodzi z medycyny i wiąże go z dwoma innymi pojęciami, to jest: „diagnozą społeczną” oraz „diagnozą kompensacyjną”. Według tej autorki **profilaktyka** to działanie

„(...) obejmujące zapobieganie klęskom społecznym i wykolejeniem takim jak nierząd, przestępczość, bezdomność, analfabetyzm (...)”. Profilaktyka według niej sprowadza się do kompetencji jako „(...) podstawowego sposobu naprawy wykolejenia, zapewnienia tego wszystkiego, co jest niezbędne do normalnego rozwoju fizycznego i kulturalnego jednostki i grupy (...)”²⁸⁴.

Omawiając poglądy poszczególnych badaczy warto zauważyć, że Aleksander Kamiński definiował **profilaktykę** jako działalność „(...) polegającą na zapobieganiu tym wszystkim sytuacjom, które powodują wyłanianie się potrzeb z zakresu opieki społecznej, a więc kompensacji społecznej”²⁸⁵. Działalność ta winna być skupiona na redukowaniu niedostosowania społecznego, patologii społecznej oraz uprzedzaniu stanów zagrożenia „(...) moralnego, zdrowotnego, społecznego, aby uchronić jednostki i grupy danej populacji przed niepożądanymi odchyleniami od stanów normalnych”²⁸⁶.

Podobnie Ryszard Wroczyński uważa, że:

„profilaktyka jest szczególnego typu działalnością związaną z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenie. Czynniki te w znaczeniu pedagogicznym mogą mieć charakter immanentny, to znaczy mogą wiązać się z podłożem organicznym i wyrażać się w pewnych cechach osobowości ucznia; źródłem tych czynników mogą też być stosunki społeczne, kryjące potencjalne możliwości działania wpływów sprzecznych z dobrem ucznia i zadaniami pracy wychowawczej”²⁸⁷.

283 Por. R. Czerniachowska, *Profilaktyka, kompensacja, ratownictwo...*, op. cit., s. 113, za: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976, s. 15.

284 H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 370.

285 J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Warszawa 2014, s. 166, za: A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, s. 80

286 Ibidem.

287 R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976, s. 170.

Autor ten stwierdza również, że:

„(...) Działania profilaktyczne mogą iść w zasadzie w dwóch kierunkach: hamowania aktywności w dziedzinach stwarzających potencjalne zagrożenie lub też pobudzania aktywności w dziedzinach pożądanych”²⁸⁸.

1.1. RYZYKO W DZIAŁANIACH PROFILAKTYCZNYCH NA RZECZ BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE

Odpowiednio do stopnia ryzyka prowadzone są stosowne działania na różnych poziomach profilaktycznych (w ramach profilaktyki uniwersalnej, selektywnej, wskazującej)²⁸⁹. Może być tu stosowana teoria czynników ryzyka i czynników chroniących (Norman Garmezy²⁹⁰, David J. Hawkins²⁹¹). Dlatego do czynników chroniących bezpieczeństwo szkolne zalicza się między innymi prowadzenie zajęć tematycznych dla zapobiegania problemowych/ryzykownych zachowań uczniów (tabela nr 24). Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie wskazują na lekcje zapobiegające zagrożeniom bezpieczeństwa. Jednakże wyniki moich badań obrazują, iż te wypowiedzi różnią się od siebie. Na przykład nauczyciele (85%) częściej wskazują realizację zajęć na temat zapobiegania paleniu papierosów i e-papierosów, a wskazań tego typu uczniów jest o 30% mniej (55%). Z kolei zajęcia z cyberprzemocy deklaruje prowadzenie 38% nauczycieli, przy czym uczniowie (0%) nie potwierdzają uczestnictwa w przedmiotowych lekcjach. W większości jednak działania zapobiegające zagrożeniom bezpieczeństwa uczniów odbywają się w szkołach, należy też wskazać, że są realizowane z różnym skutkiem.

Termin „ryzyko” jest często utożsamiany z terminem „zagrożenie”. Nie są to synonimy pojęciowe. Otóż zagrożenie i ryzyko są to czynniki występujące równolegle i nie należy ich ze sobą utożsamiać, gdyż podobnie jak przyczyna i skutek są to dwa odrębne zjawiska. „Ryzyko”, według *Słownika języka polskiego*, jest to:

„możliwość, że coś się nie uda; też: przedsięwzięcie, którego wynik

288 Ibidem.

289 Działania o charakterze uniwersalnym, adresowane do wszystkich uczniów bez względu na stopień ryzyka i zagrożeń. Działania o charakterze selektywnym adresowane do uczniów zwiększonego ryzyka. Działania o charakterze wskazującym dotyczą uczniów wysokiego ryzyka, gdzie zachodzi konieczność interwencji i terapii zewnętrznej w ramach pomocy psychologicznej lub medycznej.

290 N. Garmezy, *Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, w: *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press, ed. J. Stevenson, Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt 1985, s. 213–234.

291 J.D. Hawkins (amerykański badacz działań profilaktycznych) zestawił ze sobą cechy, sytuacje i warunki sprzyjające powstawaniu zachowań ryzykownych i nazwał je *czynnikami ryzyka*. Stwierdził, że niektóre cechy jednostki i środowiska sprzyjają powstawaniu zachowań, które „niosą wysokie ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego, jak i dla otoczenia społecznego człowieka”, za: K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Scholar, Warszawa 2003, s. 67–74.

jest niepewny; odważenie się na takie niebezpieczeństwo; prawdopodobieństwo powstania szkody obciążające osobę poszkodowaną niezależnie od jej winy, jeśli umowa lub przepis prawny nie zobowiązały innej osoby do wyrównania szkody”²⁹².

Tabela 24. Realizacja zajęć tematycznych w sferze zapobiegania problemowym/ryzykownym zachowaniom uczniów

TEMATY ZAJĘĆ	NAUCZYCIELE	UCZNIOWIE
ZAPOBIEGANIE PALENIU PAPIEROSÓW I E-PAPIEROSÓW	84,8%	55,4%
ZAPOBIEGANIE NARKOMANII	76,6%	65,8%
SZKODLIWOŚĆ ZAŻYWANIA DOPALACZY	80,0%	65,5%
SZKODLIWOŚĆ ZAŻYWANIA ALKOHOLU	85,5%	66,7%
HIGIENA OSOBISTA	65,5%	44,6%
PROWADZENIE ZDROWEGO TRYBU ŻYCIA	77,2%	50,1%
ZASADY BEZPIECZNEGO ZACHOWANIA SIĘ W SZKOLE I POZA NIĄ	79,3%	57,6%
ODDZIAŁYWANIE MEDIÓW NA ODBIORCÓW	59,3%	23,1%
CYBERPRZEMOC	37,9%	0,0%

Źródło: badania własne.

Jako przykład można tu podać, iż pomimo realizacji lekcji zapobiegających zagrożeniom bezpieczeństwa uczniów, o których wspomniałam powyżej (tabela nr 24), to jednak uczniowie obawiają się o swoje osobiste bezpieczeństwo. Odwołując się do własnych badań w gimnazjach wśród młodzieży w wieku adolescencji (tabela nr 25), należy zauważyć, że 18% uczniów boi się o swoje bezpieczeństwo ze strony uczniów ze szkoły, 9% młodzieży boi się nauczycieli. Ogólnie biorąc jest 37% uczniów lękających się o osobiste bezpieczeństwo w szkole.

Tabela 25. Lęk uczniów o bezpieczeństwo osobiste w szkole

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE		
	100%	DZIEWCZYNA	CHŁOPIEC
KOLEDZY I KOLEŻANKI Z KLASY	4,6%	1,4%	3,1%
KOLEGÓW I KOLEŻANEK ZE SZKOŁY	17,6%	10,6%	7,0%
NAUCZYCIELE	8,7%	3,1%	5,5%
INNE OSOBY SPOZA GIMNAZJUM	6,3%	3,4%	2,9%
„NIE ODCZUWAM LĘKU Z NICZYJEJ STRONY”	62,9%	32,0%	30,8%

Źródło: badania własne.

„Ryzyko” (termin angielski: *risk*, francuski: *risque*, niemiecki: *Risiko*) jest niełatwym do zrozumienia pojęciem i wiele kontrowersji łączy się zarówno z próbami jego określenia, jak i pomiaru²⁹³.

Jak już wspomniano wcześniej, ryzyko kojarzone jest z zagrożeniem lub zagrożeniem i szansą jednocześnie. Termin ryzyko w tym ujęciu oznacza stan lub zespół uwarunkowań, w otoczeniu których podejmowane są decyzje implikujące konsekwencje nieznanne w chwili podejmowania tych decyzji. Powszechnie używa się go dla opisu takich sytuacji jak: nieszczęśliwe wypadki, możliwość, że uzyskany wynik będzie odmienny od oczekiwanego, nieprzewidziane zdarzenia, możliwość poniesienia straty²⁹⁴, co w środowisku szkolnym jest szczególnie niebezpieczne.

Ryzyko można także definiować jako niebezpieczeństwo. Treść pojęcia ryzyka ogranicza się tutaj do negatywnego stanu faktycznego, traktując ryzyko jako niebezpieczeństwo, możliwość wystąpienia wydarzenia szkockącego. Z takim podejściem można się spotkać w polskiej literaturze. Maria Sierpińska, Tomasz Jachna²⁹⁵ oraz Andrzej Matuszewski²⁹⁶ piszą, iż „ryzyko definiuje się zazwyczaj jako niebezpieczeństwo niezrealizowania celu założonego przy podejmowaniu określonej decyzji”. Natomiast Grażyna Borys²⁹⁷ definiuje ryzyko jako:

- niebezpieczeństwo błędnych rozstrzygnięć (decyzji),
- niebezpieczeństwo niepowodzenia działania,
- niebezpieczeństwo negatywnego odchylenia od celu.

Uwzględniając różne treści i rodzaje definicji ryzyka według teorii zarządzania można je w jakimś sensie przypisać do conceptualnego modelu ryzyka profilaktycznego w szkole, który przedstawiony jest na schemacie 10.

Niewątpliwie ryzyko występuje w działaniach profilaktycznych, szerzej ujmując w działalności profilaktycznej w relacjach z *niepewnością*. Jest funkcją, skutkiem, rezultatem i konsekwencją niepewności. Związane z działaniem człowieka, niepewność zaś ze stanem środowiska lub z ograniczonością systemu otoczenia²⁹⁸.

293 Por. S. Nahotko, *Ryzyko ekonomiczne w działalności gospodarczej*, Ośrodek Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2001, s. 36; E. Kubińska-Kaleta, *Zarządzanie ryzykiem w przedsiębiorstwach przemysłowych na przykładzie huty stali*, Akademia Górniczo-Hutniczej, Kraków 2008, s. 9.

294 Por. P. Niedziółka, *Zarządzanie ryzykiem stopy procentowej w banku*, DIFIN, Warszawa 2002, s. 23–68; D. Dziawgo, *Credit-rating. Ryzyko i obligacje na międzynarodowym rynku finansowym*, PWN, Warszawa 1998, s. 13; E. Kubińska-Kaleta, *Zarządzanie ryzykiem...*, op. cit., s. 9.

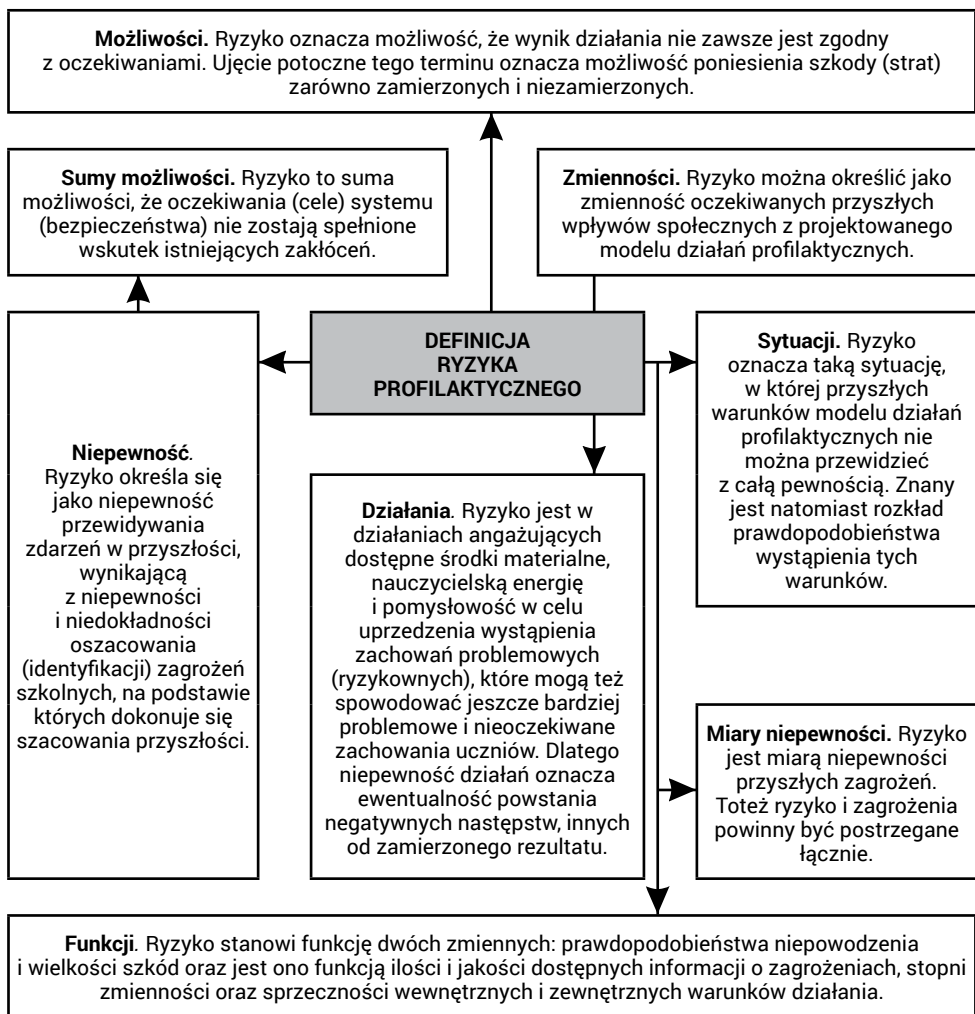
295 M. Sierpińska, T. Jachna, *Ocena przedsiębiorstwa według standardów światowych*, PWN, Warszawa 2005, s. 9.

296 Por. A. Matuszewski, *Metoda analityczna oceny ryzyka podejmowanych przedsięwzięć rozwojowych*, „Przemysł Drzewny”, Nr 8, t. 47, 1996, s. 2–5.

297 G. Borys, *Zarządzanie ryzykiem kredytowym w banku*, PWN, Wrocław 1996, s. 12–19 i 39–54.

298 Por. Zob. E. Kubińska-Kaleta, *Zarządzanie ryzykiem...*, op. cit., s. 14, za: J. Mikołaj, *Rizikový manažment*, RVS FŠI ŽU Žilina: 2001, s. 17.

Schemat 10. Model ryzyka profilaktycznego



Źródło: opracowanie własne uwzględniające niektóre elementy definicji ryzyka według S. Nahotko, *Ryzyko ekonomiczne w działalności gospodarczej*, Ośrodek Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2001, s. 36–66.

Pojęcie niepewność stosuje się wtedy, gdy w badaniu określonego zjawiska lub tendencji nie chodzi o bezpośrednio ilościowe ujęcie tego zjawiska, a głównie o zbadanie jego wpływu na efektywność realizowanych działań. Oczekiwana efektywność tych działań może być nazwana ryzykiem (ryzyko jest oczekiwaną wartością działania)²⁹⁹.

Otóż niepewność w działaniu to sytuacja, gdy nie można określić jakie elementy, lub przynajmniej część z nich, składają się na nią, jaka jest ich wartość lub jakie jest prawdopodobieństwo ich wystąpienia.

299 Por. E. Kubińska-Kaleta, *Zarządzanie ryzykiem...*, op. cit., s.14.

Powyższe rozważania dotyczą ryzyka wszystkich działań profilaktycznych niezależnie od rodzajów i form tychże działań. W praktyce profilaktycznej szkoły odnosimy się tylko do zachowań ryzykownych uczniów, pomijając istotną kwestię uwarunkowań ryzyka podejmowanych działań profilaktycznych.

A przecież to zachowania ryzykowne determinują potrzebę i konieczność podjęcia stosownych działań, niestety obarczonych także ryzykiem i niepewnością pozytywnego rezultatu. Ponieważ różne zachowania ryzykowne uczniów nieprawidłowe i niebezpieczne, zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego, jak i dla jego otoczenia szkolnego – są to czynniki ryzyka³⁰⁰. Z własnych badań wśród młodzieży gimnazjalnej w wieku adolescencji wynika, iż w każdej klasie w szkole jest przynajmniej kilka osób, które piją alkohol – wskazuje na to 60% badanych nauczycieli i 44% uczniów, palą papierosy i e-papierosy – według 82% badanych nauczycieli i 58% uczniów, zażywają narkotyki według 29% nauczycieli i 12% uczniów, zażywa dopalaczy – podaje to 37% nauczycieli i 10% uczniów.

Z przytaczanych tu własnych badań wynika również, że do czynników ryzyka są zaliczane oprócz narkomanii, używania alkoholu i nikotyny przede wszystkim:

- agresja słowna i fizyczna,
- agresja elektroniczna i cyberprzestrzenna³⁰¹,
- agresja techniczna (działania przeciwko sprzętowi komputerowemu ofiary bardziej niż przeciwko samej ofierze),
- wykluczenie (ang. *Exclusion*) (celowe usunięcie z listy kontaktów internetowych lub niedopuszczenie do niej ofiary),
- *happy slapping* (prowokowanie lub atakowanie innej osoby i dokumentowanie wydarzenia w postaci zdjęć lub filmu oraz upublicznienie nagrań lub zdjęć w Internecie),
- śledzenie (ang. *cyberstalking*) (inwigilacja ofiary i nękanie jej niechcianymi komunikatami),
- upublicznianie tajemnic (ang. *outing*) (udostępnianie prywatnych materiałów ofiary np. zdjęć),

300 **Zachowanie** to jedno z podstawowych pojęć psychologii; w najszerszym znaczeniu – każda dająca się obserwować reakcja na bodźce z otoczenia lub ogół reakcji i ustosunkowani organizmu żywego do środowiska. Zachowanie człowieka jest zorganizowane na różnych poziomach (...) zachowanie zawiera wiele elementów odruchowych i nawykowych podporządkowanych jednak realizacji celów. Najogólniej można powiedzieć, że zachowania są określone przez cechy osobowości człowieka, jego wiedzę, system wartości, postawy społeczne, wzorce kulturowe, a także doraźne czynniki, takie jak stan fizjologiczny. Por. *Encyklopedia*, red. J. Rawicz et al., ..., op. cit., t. 20, s. 426–427; A. Siudem, *Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej*, w: „Psychologia rozwojowa”, Nr 1, t. 18, UMCS, Lublin 2013, s. 69–85.

301 Por. J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, „Impuls”, Kraków 2012, s. 126–128.

- prześladowanie (ang. *harassment*) (regularne przesyłanie nieprzyjemnych wiadomości do ofiary za pomocą elektronicznych kanałów komunikacyjnych),
- *flaming* (agresywna wymiana zdań np. na czacie lub w ramach grupy dyskusyjnej),
- dewastacja i niszczenie mienia szkolnego oraz prywatnego uczniów.

Wśród młodzieży powszechnie występują zjawiska takie jak:

- przezywanie się i używanie wulgarnych słów zauważa bardzo często 20% i często 57% badanych nauczycieli, a według badanych uczniów jest to bardzo często (39%) lub często (24%),
- wyśmiewanie i dokuczanie występuje według nauczycieli bardzo często (12%) i często według 43% tych badanych, a według uczniów tego typu zachowania są częste (30%) i bardzo częste (15%),
- zmuszanie kogoś do czegoś występuje często według 7% nauczycieli, a według 3% uczniów tego typu zachowania są bardzo często i często według 6%,
- młodzież często stosuje szarpanie i wykręcanie rąk, na co wskazuje 24% nauczycieli, z kolei takie sytuacje wśród młodzieży, według badanych uczniów są bardzo często (8%) lub często (12%),
- robienie zdjęć telefonem wśród gimnazjalistów występuje - bardzo często według opinii 6% i często według 39% badanych nauczycieli. Z kolei 22% uczniów wskazuje na takie zachowania swoich rówieśników jako bardzo częste i 23% uczniów podaje, że zdarza się to często.

Mamy tu więc do czynienia z dominującym czynnikiem ryzyka, jakim jest szeroko pojęte zachowanie agresywne.

Słownik języka polskiego definiuje **agresję** jako „(...) zachowanie zmierzające do wyładowania niezadowolenia lub gniewu na osobnikach lub rzeczach”³⁰².

W *Słowniku pedagogicznym* „agresja” zdefiniowana jest jako:

„(...) działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew. Celem agresji jest wyrządzenie szkody przedmiotowi agresji. Agresja fizyczna w stosunku do osób wyraża się w biciu lub znęcaniu, agresja słowna - w wymyślaniu lub wyśmiewaniu się, agresja przeniesiona jest agresją skierowaną na osoby lub przedmioty niebędące przyczyną agresji”³⁰³.

302 *Słownik języka polskiego*, t.1, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1981, s. 17.

303 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 13.

W ujęciu biologicznym „agresja” to: „(...) zachowanie ograniczające swobodę drugiego osobnika albo skierowane przeciw jego zachowaniu lub życiu”³⁰⁴.

Zbigniew Skorny z punktu widzenia psychologicznego określa agresję jako: „(...) formę inicjowanego aktu wyrządzającego szkody fizyczne lub moralne określonym osobom lub grupom społecznym”³⁰⁵.

Słownik psychologiczny definiuje agresję jako:

„(...) wszelkie działanie (fizyczne lub słowne), którego celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej – rzeczywistej bądź symbolicznej osobie lub czemuś, co ją zastępuje. Rozróżnia się agresję fizyczną i agresję słowną, agresję bezpośrednią – skierowaną na osobę lub rzecz wywołującą uczucie wrogości i agresję przemieszczoną – skierowaną na obiekt zastępczy oraz samoagresję – skierowaną na samego siebie”³⁰⁶.

Adam Frączek twierdzi, że „(...) agresją nazywa się czynności mające na celu zrobienie szkody i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi”³⁰⁷.

Zgodnie z definicją Ernesta R. Hilgarda agresja rozumiana jest jako „(...) czynność podjęta w celu wyrządzenia krzywdy innej osobie czy to w formie rzeczywistego uszkodzenia ciała, czy też w postaci obelg lub złośliwego wyśmiewania się”³⁰⁸.

Agresję określa się również „(...) jako każde zamierzone działanie – w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu”³⁰⁹.

Z własnych badań wynika, że determinantami zachowań agresywnych w szkole są czynniki biopsychiczne i społeczno-kulturowe. Niestety zachowania agresywne mają tendencję do unikania odpowiedzialności za popełnione czyny, czy to poprzez zrzucanie jej na inne osoby, czy też wskazywanie na szczególne okoliczności, które mają usprawiedliwiać naganny czyn i zmniejszać poczucie winy za wyrządzoną krzywdę.

Problem powstawania agresji nie jest do końca wyjaśniony. Teorie wyjaśniające to zjawisko dają się zasadniczo sprowadzić do trzech czynników:

- instynktu: agresja jest instynktem wrodzonym, człowiek z natury zachowuje się agresywnie i stosuje przemoc,

304 B. Sadowski, J. Chmurzyński, *Biologiczne mechanizmy zachowania się*, PWN, Warszawa 1989, s. 432.

305 Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa 1968, s. 114.

306 *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 11–12.

307 *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, red. A. Frączek, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 13.

308 E. R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1967, s. 960–961.

309 W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny...*, op. cit., s. 11–12.

- dynamiczne siły rządzące osobowością: ludzie mają agresję w sobie i wybuchu ona wtedy, kiedy frustracja osiągnie najwyższy poziom,
- społeczne uczenie się: ludzie uczą się zachowań agresywnych, agresja jest tylko jedną z licznych reakcji na emocjonalne pobudzenie i frustrację.

Wymienione teorie nie wykluczają się wzajemnie³¹⁰.

Z moich badań wynika, że sprawcy agresji pytani o jej przyczyny najczęściej winą obarczają swoje ofiary. Swoje zachowanie uzasadniają tym, iż ofiara:

- wypowiedziała pod ich adresem niedobry komentarz,
- czyni złe uwagi dotyczące ich stroju, wyglądu,
- głupio się uśmiecha,
- patrzy w ich stronę, „mierzy ich spod byka”,
- jest wredna, kłamie,
- niewłaściwie odpowiada na zadane pytanie,
- kontaktuje się z chłopakiem/dziewczyną, który/a im się podoba,
- odmawia spełnienia ich prośb (a raczej poleceń).

Z innych badań wynika, że celami agresji wśród uczniów są³¹¹:

- agresja jako walka z elementami zabawy,
cel - wypróbowanie swojej siły, radość ze zwycięstwa, itp.
- agresja jako obrona przed zagrożeniem,
cel - przezwyciężenie strachu, unikanie obrażeń, itp.
- agresja jako reakcja na frustrację
cel - wyrównanie krzywd, odwet za przegraną, za upokorzenie,
- agresja jako wywiad,
cel - badanie możliwości i granic tego, co dozwolone, wyznaczenie własnego i obcego terytorium, itp.
- agresja jako ukryte pragnienie miłości
cel - pozyskanie uwagi, wsparcia, miłości, itp.

Ekstremalną formą agresji jest okrucieństwo, które jest szczególnie trudnym problemem wychowawczym³¹². Okrucieństwo występuje jako wyładowanie nagromadzonej agresji będące wynikiem wewnętrznych, kumulujących

310 Por. M. Przybysz-Zaremba, *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*, „Studia nad Rodziną”, XIX Nr 2/37, UKSW, Warszawa 2015, s. 311–332.

311 Por. D. Borecka-Biernat, *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężenia*, Difin, Warszawa 2013.

312 I. Obuchowska, *Agresja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 7.

się napięcie lub powtarzającej się frustracji, przez którą rozumie się „przykry stan emocjonalny pojawiający się wówczas, gdy jednostka usiłując zaspokoić jakąś potrzebę, natrafia na przeszkody nie do pokonania”³¹³. J. Lipiński definiuje *agresję* jako „zachowanie człowieka, którego intencją jest wyrządzenie szkody, sprawienie cierpienia, ograniczenie wolności, narzucenie władzy przy wykorzystaniu własnej siły fizycznej i psychicznej”³¹⁴.

Mówiąc o zachowaniach agresywnych nie sposób pominąć zjawiska przemocy, zarówno fizycznej jak i psychicznej³¹⁵. W badanych gimnazjach mają one miejsce. Zwykle definicje przemocy biorą pod uwagę trzy podstawowe kryteria: rodzaj zachowania, intencje oraz skutki przemocy. Najdokładniej odzwierciedla to definicja Ireny Pospiszyl, która nazywa przemoc „wszelkimi nieprzypadkowymi atakami godzącymi w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnej relacji”³¹⁶.

Najczęściej o istnieniu przemocy świadczy występowanie kilku symptomów łącznie i pojedynczo. Może ona istnieć w szkole, w grupie rówieśniczej, a także w domu rodzinnym dziecka.

Zarówno w literaturze jak i w praktyce pedagogicznej można wyróżnić następujące rodzaje przemocy³¹⁷:

- emocjonalna - izolowanie, odrzucenie, szantaż emocjonalny,
- fizyczna - bicie, szarpanie, kopanie,
- słowna - dokuczanie, poniżanie, obrzucanie obelgami,
- zanedbywanie - niezaspokojenie potrzeb życiowych i emocjonalnych dziecka, brak ciepła, czułości, uwagi,
- seksualna - wykorzystywanie dziecka do zaspokajania potrzeb seksualnych, gwałt, kazirodztwo, zmuszanie do oglądania nagości lub pornografii.

Przemoc psychiczna i fizyczna są formami agresji i najbardziej gwałtownym sposobem okazywania niechęci, złości i negatywnych emocji przeciwko drugiej osobie. W szkole najbardziej rozpoznawalną formą agresji jest przemoc fizyczna, która może przejawiać się jako: bicie, ciąганie za włosy, gryzienie, kopanie, popychanie i odpychanie, poszturchiwanie, potrząsanie, szarpanie, wykręcanie rąk.

313 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 83.

314 J. Lipińska, *Przemoc i agresja w społeczności uczniów w okresie dorastania*, „Opieka – wychowanie – terapia”, Nr 2, 1997, s. 7.

315 Por. I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994, s. 5; *Encyklopedia...*, op. cit., t. 15, red. J. Rawicz et al., s. 174.

316 Por. I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, ŻAK, Warszawa 1999, s. 16.

317 Por. J. Mazur, *Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość*, ŻAK, Warszawa 2006, s. 54.

Natomiast przemoc psychiczna objawia się głównie poprzez: wyzywanie, rozpowszechnianie plotek, wyśmiewanie, dokuczanie, obrażanie, upokarzanie, ignorowanie, lekceważenie, zawstydzanie, używanie obraźliwych gestów, posługiwanie się oszczerstwem i intrygą, poniżanie „za plecami”, wyszydzenie, przezywanie, ośmieszanie, grożenie, manipulowanie związkami przyjaźni, celowe wykluczanie kogoś z grupy. Tabela nr 26 obrazuje najczęściej łamane przez uczniów zasady bezpieczeństwa szkolnego. Głównymi spotykanymi formami agresji wśród młodzieży szkolnej są: wyzwiska, używanie wulgaryzmów, ataki słowne, zastraszanie, dokuczanie i obrażanie – wskazuje prawie co drugi nauczyciel (48%). Następnie jest cyberprzemoc, to jest robienie najczęściej zdjęć aparatami telefonicznymi (23%).

Tabela 26. Najczęściej naruszane przez uczniów zasady bezpieczeństwa szkolnego

ZASADY BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE	NAUCZYCIELE
	100%
AGRESJA WERBALNA (WYZWISKA, WULGARYZMY, ATAKI SŁOWNE, ZASTRASZANIE, DOKUCZANIE, OBRAŻANIE)	48,3%
PALENIE PAPIEROSÓW I E-PAPIEROSÓW	21,4%
WAGARY	4,8%
SIADANIE NA PARAPETACH	0,7%
NIETYKALNOŚĆ CIELESNA	10,3%
PRZEMOC FIZYCZNA	4,1%
POPYCHANIE	17,2%
CYBERPRZEMOC	22,8%
SZARPANIE	17,2%
BIEGANIE	15,2%
WYCHODZENIE POZA TEREN SZKOŁY	6,9%

Źródło: badania własne.

Nie ulega wątpliwości, iż zachowania agresywne są współcześnie zjawiskiem powszechnym, wykraczającym poza granice kulturowe, zakorzenione w ludzkiej mentalności i wyznaczającym charakter relacji między uczniami oraz uczniami i nauczycielami.

W samym kontekście życia szkolnego można wyodrębnić trzy obszary związane z pojawianiem się niepożądanych i problemowych (ryzykownych) zachowań uczniów.

Pierwszy to funkcjonowanie szkoły jako instytucji. Negatywną rolę odgrywają tu niewłaściwy proces oceniania zachowania i wiedzy ucznia oraz tendencja do ograniczania jego samodzielności. Przeładowane klasy, które

prowadzą do anonimowości uczniów i rzeczowych stosunków z nauczycielami. Nauczanie skoncentrowane na nauczycielu i programie oraz duże przeciążenie uczniów. Przymusowe, wielogodzinne siedzenie w ławkach, szczególnie trudne dla uczniów młodszych, a dla uczniów nadruchliwych i nadpobudliwych graniczące wręcz z cudem. Przykładem między innymi w tym zakresie są powody zdenerwowania i frustracji uczniów, na co wskazuje 49% młodzieży. Z kolei na anonimowość uczniów, która ma znaczny wpływ na bezpieczeństwo w szkole, wskazuje 65% nauczycieli.

Drugim obszarem sprzyjającym agresji między uczniami są nieprawidłowe relacje pomiędzy nimi, na przykład agresja słowna i fizyczna. Jest ona najczęściej naruszana zasadą szkolną, na co wskazuje co drugi nauczyciel. Fizyczna dominuje wśród chłopców, którzy często konflikt rozwiązują bójkami. Słowna, równie dotkliwa w skutkach, jest domeną dziewcząt – są to trudne do wykrycia, subtelne sposoby ośmieszania, plotkowania, nękania, manipulowania związkami przyjaźni. Do tego obszaru zaliczyć również należy wykorzystywanie młodszych uczniów, a nawet znęcanie się nad nimi oraz powstawanie w środowisku szkolnym specyficznych ról społecznych: agresora i ofiary. Bardzo niepokojącym zjawiskiem staje się dziś manieryzm, modelowanie relacji agresywnych, moda i przyzwalanie na nie. Wulgaryzmy stają się stałym elementem wypowiedzi coraz młodszych uczniów. Na częste tego typu zachowania wskazuje 57% badanych nauczycieli i 24% uczniów oraz na bardzo częste 20% nauczycieli i 39% uczniów.

Wreszcie trzeci obszar sprzyjający uczniowskiej agresji to niewłaściwe relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami. Tu można chociażby odnieść się do faktu, iż tylko 2% młodzieży w przypadku kłopotów z nadużyciem alkoholu lub narkotyków zwróciłoby się o pomoc do nauczyciela lub wychowawcy. Rozmowy z wychowawcą na temat niewłaściwych zachowań przeprowadza 40% uczniów. W różnorodnych badaniach naukowych udało się wyodrębnić kilka szczególnych elementów: nadmierny formalizm dydaktyczny nauczycieli, stosowanie presji dydaktycznej, drastyczna niesprawiedliwość.

Jednak z drugiej strony należy stwierdzić, iż zachowania agresywne wzrastają jeśli zasady funkcjonowania szkoły są zbyt liberalne, albo ich przestrzeganie nie pociąga za sobą przewidzianych konsekwencji, które na przykład są przewidziane w Kodeksie Ucznia (według 5% badanych uczniów). Duże znaczenie ma wielkość szkoły. Im większa szkoła tym większe prawdopodobieństwo występowania agresji. Konsekwencją dużej szkoły jest też brak uczestnictwa w kierowaniu szkołą, anonimowość, zatłoczenie. Ten ostatni czynnik jest szczególnie silnym elementem wskaźnika zachowań agresywnych w szkole, zwłaszcza, że większość aktów agresji dokonuje się na zatłoczonych schodach, korytarzach, a mniej w samych klasach³¹⁸. Tego typu zachowania mają najczęściej miejsce w szkole, w czasie przerw śródlekcyjnych, co wskazuje 56% uczniów.

318 J. Tatarowicz, *Przemoc w szkole*, „Nowa Szkoła”, Nr 2, 1995, s. 26–29.

Zasadnicze znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole ma ogólna atmosfera, która w dużej mierze zależy od postawy zaangażowania dyrektora oraz wszystkich nauczycieli, ich zdolności dydaktycznych, stosowanych metod wychowawczych oraz umiejętności nawiązywania kontaktów z dzieckiem i dbałości o prawidłowy jego rozwój. Nauczyciele nie liczą się z odczuciami, życzeniami i osobistym poczuciem wartości i możliwości, często są bezkompromisowi i agresywni w stosunku do uczniów, ponieważ nie zagrażają im z ich strony żadne niebezpieczeństwa oraz krytyka autorytarnej postawy. Wyrazem niewłaściwej postawy nauczycieli są agresywne zachowania uczniów wobec dorosłych (często rodziców i rówieśników)³¹⁹.

Nabywanie agresji, przede wszystkim wśród dzieci i młodocianych, polega przede wszystkim na obserwacji czynów agresywnych, poznawaniu technik podobnych działań i czerpaniu satysfakcji z takiej wiedzy i umiejętności. Ważnym elementem takiej nauki jest uczestnictwo w grupach uprawiających agresję, jak choćby w gangach ulicznych³²⁰.

Wraz z czynnikami ryzyka w teorii i praktyce spotykamy się z czynnikami chroniącymi zachowania uczniów. Do klasycznych czynników chroniących (budujących odporność) zalicza się:

- środowisko rodzinne,
- otoczenie społeczne, prorodzinne,
- środowisko rówieśnicze,
- cechy osobowości.

Czynniki chroniące powinny być skierowane na działania kształtujące:

- silną więź emocjonalną ucznia z rodziną oraz poczucia bezpieczeństwa osobistego (szkolnego),
- zainteresowanie nauką i własnym rozwojem, budzenie pozytywnej ciekawości poznawczej, oraz na
- działalność uczniów w kołach zainteresowań, a także w różnych młodzieżowych organizacjach pozaszkolnych.

Zachowanie uczniów, jako postępowanie w odniesieniu do określonego środowiska szkolnego może być zarówno reaktywne lub celowe – ukierunkowane na osiągnięcie jakiegoś celu. Zachowanie jest:

- rezultatem działania bodźców zewnętrznych (behawioryzm),
- rezultatem działania popędów, zdeterminowane przez wcześniejsze doświadczenia i w dużej mierze nieświadome (psychoanaliza),

319 K. Socha-Kołodziej, *Wpływ postaw opiekuńczych nauczycieli na zmniejszenie agresji wśród uczniów w szkole*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, ZNP, Kielce 1996, s. 169–171.

320 E. Lewczuk, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, w: *Miłość, przyjaźń, agresja, alkoholizm*, red. E.B. Zybert, PWN, Warszawa 1999, s. 84–85.

- wynikiem potrzeby eksploracji i procesów poznawczych (psychologia poznawcza),
- rezultatem doświadczanej akceptacji (psychologia humanistyczna),
- komunikatem pozostającym w sprzężeniu zwrotnym, zarówno przyczyną, jak i skutkiem (psychologia systemowa).

Należy tutaj wskazać, iż celowym jest wyjaśnianie i opisywanie poszczególne zachowań uczniów także przez pryzmat założeń teorii atrybucji (podstawowego błędu atrybucji)³²¹.

1.2. WPŁYW SPOŁECZNY NA ZACHOWANIA MŁODZIEŻY

Odwołam się tu do teorii Harolda Kelley'a, który wyróżnił cztery kryteria umożliwiające odróżnienie tego, czy dane zachowanie jest zależne od przyczyn osobistych, czy też zewnętrznych (środowiskowych):

- 1) wyróżnianie się – czy zachowanie można odróżnić od zachowań innych ludzi w podobnych sytuacjach,
- 2) konsensus – czy inni zgadzają się, że danym zachowaniem rządzą cechy osobowościowe,
- 3) konsekwencja w czasie – czy zachowanie się powtarza,
- 4) konsekwencja w sposobie wykonywania czynności – czy zachowanie powtarza się w różnych sytuacjach³²².

Reagując zatem na różne rodzaje zachowań i ich przyczyny nieodzownym jest, aby podjąć odpowiednie celowe działania o różnym charakterze, a mianowicie mogą to być, między innymi samodzielne pojedyncze działania i programy profilaktyczne realizowane niezależnie od obowiązującego programu nauczania, skoncentrowane na specyficznych celach i zadaniach.

W ramach konkretnej działalności profilaktycznej podmioty tej działalności są poddawane procesowi oddziaływania. Oddziaływanie jest kategorią profilaktyczną wpływu społecznego na jednostkę ludzką. Według *Słownika języka polskiego* Witolda Doroszewskiego *oddziaływać* oznacza „wywierać wpływ na kogoś lub na coś; działać w jakiś sposób (...); wywoływać reakcję”³²³,

321 Teoria atrybucji dotyczy tego, w jaki sposób człowiek stara się doszukiwać związków przyczynowo-skutkowych związanych ze swoim zachowaniem lub zachowaniem innych osób. Istnieją dwie drogi poszukiwania przyczyn. Pierwsza z nich odbywa się poprzez dokonanie atrybucji wewnętrznej zwanej też dyspozycyjną. Polega na szybkim, nierzadko błędnym wyciąganiu wniosków o danej osobie i przypisywaniu jej odpowiednich cech charakteru. Zbyt pochopna ocena wynikająca tylko z atrybucji wewnętrznej jest nazywana „podstawowym błędem atrybucji”. Druga droga to atrybucja zewnętrzna, inaczej sytuacyjna i związana jest z wydarzeniami, które mogły mieć wpływ na działalność jednostki. Por.: A. Reber, *Słownik psychologii*, przeł. i red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Scholar, Warszawa 2008; P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.

322 Por. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 182–187.

323 *Słownik...*, op. cit., t. 5, red. W. Doroszewski, s. 680–681.

i *Wielki słownik ortograficzny* podaje, iż *oddziaływać* oznacza „wpływ wywierany przez kogoś lub coś; wywołać reakcję chemiczną”³²⁴.

Wpływ społeczny polega na zmianie zachowań, postaw lub emocji przeżywanych przez jednostkę w wyniku działań innych osób. Zjawisko to przybiera różne formy odtwórcze od jawnych do całkowicie ukrytych. Sukces w zmienianiu postawy, czy zachowania innej osoby jest zwykle wiązany z poczuciem subiektywnie wysokiej jakości życia. Bycie obiektem wpływu społecznego, z kolei widziane jest jako czynnik sprawczy niezadowolenia³²⁵.

Wpływem społecznym (oddziaływaniem) zajmuje się socjotechnika jako wyodrębniona dyscyplina nauk społecznych o warunkach efektywności działania. Według *Encyklopedii – socjotechnika* to: działanie zmierzające do uzyskania pożądanego zachowania jednostek, grup społecznych oraz refleksja teoretyczna nad celowymi działaniami społecznymi, przyjmująca ich skuteczność za jedno z głównych kryteriów analizy³²⁶. I tak na przykład odwołując się do własnych badań (tabela nr 27) wpływ religii/etyki na właściwe zachowanie młodzieży wskazuje 32% badanych uczniów i 27% nauczycieli. Z kolei odmienne zdanie ma 35% uczniów i 21% nauczycieli.

Tabela 27. Wpływ zajęć z religii/etyki na właściwe zachowanie młodzieży

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE			NAUCZYCIELE
	PŁEĆ		100%	
	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK		100%
TAK	16,4%	15,9%	32,3	26,9
NIE	15,9%	19,3%	35,2	20,7
TRUDNO POWIEDZIEĆ	18,3%	14,2%	32,5	48,3
NIE MAM ZDANIA	0,0%	0,0%	0,0	4,1

Źródło: badania własne.

Socjotechnika jest też próbą praktycznego podejścia do socjologii, traktowana bywa jako dyscyplina odrębna bądź jako jedna z możliwych funkcji tej nauki. Przez socjotechnikę rozumie się zespół ogólnych zaleceń dotyczących tego, jak przy uwzględnieniu istniejących ocen społecznych dokonywać świadomie przekształceń po to, aby osiągnąć zamierzone cele. Socjotechnika to także ogół metod, środków i działań praktycznych zmierzających do wywołania pożądaných przemian w postawach społecznych, na przykład oddziaływanie (pozytywne bądź negatywne) nauczyciela na uczniów lub społeczne

324 *Słownik języka polskiego PWN*, t. 2, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1979, s. 450.

325 Por. D. Doliński, *Wpływ społeczny a jakość życia*, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2002, s. 35; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2009; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna...*, op. cit.

326 Por. *Encyklopedia PWN*, suplement „Gazety Wyborczej”, t. 17, red. J. Rawicz et al., ...op. cit., s. 196.

zachowania konsumpcyjne. Działania socjotechniki stanowią również jeden ze środków walki o władzę, komunikacji społecznej, rozwiązywania konfliktów itp.

Działania socjotechniczne to:

„więcej niż dwupodmiotowe działanie, w którym podmiot (system sterujący) skłania przedmiot (system sterowany) do zachowań zgodnych z celem lub celami systemu sterującego. Skłanianie to odbywa się przez emocjonalne i/lub intelektualne oddziaływanie na postawy i zachowania”³²⁷.

Współczesna refleksja socjotechniczna jednoznacznie zwraca się więc ku rejonom życia szkolnego, to jest aspektów wychowania i bezpieczeństwa uczniów³²⁸. Zatem dlatego między innymi nauczyciele podejmują działania promujące pożądane zachowania uczniów w danym środowisku szkolnym (tabela nr 28), którymi są według badanej młodzieży: ocena z zachowania (44%), ta forma działań okazuje się być najbardziej skuteczna zarówno zdaniem dziewczyn (24%), jak i chłopców (21%). Kolejną zachętą dla właściwego zachowania się uczniów jest chwalenie ich przed klasą, tak samo wskazują dziewczęta i chłopcy (po 15%). Najrzadziej stosowaną formą promującą nieproblemowe i nieryzykowne zachowania uczniów jest pochwała na apelach szkolnych (2%).

Tabela 28. Promocja przez nauczycieli właściwego zachowania młodzieży

UCZNIOWIE			
TYP ODPOWIEDZI	PŁEĆ		100%
	DZIEWCZYNA	CHŁOPAK	
CHWAŁĄ UCZNIĄ PRZED KLASĄ	15,2%	14,7%	29,9
STAWIAJĄ WŁAŚCIWĄ OCENĘ Z ZACHOWANIA	23,9%	20,5%	44,3
CHWAŁĄ UCZNIĄ PRZED RODZICAMI	6,5%	5,8%	12,3
CHWAŁĄ UCZNIĄ NA APELU	1,0%	1,0%	1,9
NAUCZYCIELE NIE PROMUJĄ WŁAŚCIWEGO ZACHOWANIA UCZNIÓW	0,5%	2,9%	3,4
NIE WIEM	3,6%	4,6%	8,2

Źródło: badania własne.

327 M.K. Mlicki, *Socjotechnika. Zagadnienia etyczne i prakseologiczne*, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986, s. 42.

328 Por. K.T. Panas, *Szkoła – tu kształtuje się człowiek*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014, s. 9–26; L. Buller, *Sfery bezpieczeństwa szkoły*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, s. 27–36; K.Z. Górniak, *Nauczyciel „służbą szybkiego reagowania” w sytuacjach kryzysowych uczniów*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, s. 55–66; P.T. Nowakowski, *Wokół przeciwdziałania przemocy wewnętrznej w Polsce*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, s. 67–83; A. Regulska, *Zagrożone poczucie bezpieczeństwa u uczniów a zjawisko fobii szkolnej*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, s. 84–94; A. Lewicka-Zelent, *Klimat szkoły w kontekście poczucia bezpieczeństwa uczniów*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, s. 95–118; M. Bąk, *Zachowania patologiczne wśród dzieci i młodzieży szkolnej w świecie wybranych badań*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., L. Buller, s. 119–138; J. Dejko, *Rola i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznej w tworzeniu warunków bezpieczeństwa w szkole*, w: *Socjotechniczne...*, op. cit., red. L. Buller, s. 139–149.

Problematyką oddziaływań społecznych zajmuje się także psychotechnika, która jest nauką praktyczną, przy uwzględnieniu uznawanych ocen i znajomości ogólnych prawidłowości psychicznych, przez zalecenia odpowiednich środków, dążyć będzie do uzyskania przewidzianych zachowań psychicznych u danej jednostki. Zmierza do zmiany człowieka pod jakimś szczególnym względem bądź do narzucenia mu pewnej określonej identyfikacji czy też zmiany uprzednio posiadającej identyfikacji.

W odróżnieniu od psychotechniki, socjotechnika ma zastosowanie wtedy, gdy zmiana będzie dotyczyć opinii, postaw i zachowań jednostki abstrakcyjnej, modelowej. Zdąza do ukształtowania łatwo społecznie rozpoznawalnego całościowego wzoru osobowego lub pewnego stereotypu zachowania częściowego. Natomiast w oddziaływaniu psychotechnicznym chodzi o dokonanie zmian w danej jednostce i tylko w tej jednostce. Psychotechnika też może być niekiedy używana do celów społecznych, a socjotechnika może być używana do celów psychotechnicznych³²⁹.

Wpływ społeczny to proces opisywany także przez psychologię społeczną, podczas którego dochodzi do zmiany zachowania, uczuć, emocji lub opinii jednostki, na skutek tego, co myślą, czują bądź też robią inni ludzie jak również na skutek celowego wpływu i manipulacji³³⁰. Wpływ społeczny przybiera różne formy i może być przyjmowany za porozumieniem społecznym, może mieć formę presji, może być wynikiem posłuszeństwa, oddziaływaniem przywódczym i skutkiem perswazji.

Zagadnienie presji jako przejawu częstego wpływu społecznego jest opisane w teorii anomii Émile'a Durkheima i Roberta Kinga Mertona. Anomia (gr. - = „bez”, *nomos* = „prawo”) to: „niespójność wewnątrz systemu aksjonormatywnego, poczucie niepewności i bezcelowości w społeczeństwie w wyniku nagłych zmian społecznych i załamania się porządku społecznego. W takiej sytuacji nie ma pewności, jakie reguły powinny być przestrzegane, ponieważ dotychczas obowiązujące normy nie pasują do nowej rzeczywistości, a nowe nie są jeszcze ukształtowane. Prowadzi to do wzrostu liczby zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym”³³¹.

Definicja pojęcia „anomalii” jest równoznaczna z brakiem norm społecznych lub ich zaniku. Anomia to stan świadomości jednostki, polegający na odrzuceniu pewnych przyjętych wartości oraz zastąpieniu ich poprzez chaotycznie skonstruowane popędy. Jednostka taka cechuje się całkowitym wyzbyciem poczucia wspólnoty z grupą jakichkolwiek zobowiązań w stosunku do niej. Głównym uczuciem, przejawiającym się w procesie myślowym jednostki, jest egoizm, objawiający się skupieniem przede wszystkim na własnej

329 Por. A. Podgórecki, *Oddziaływanie na jednostkę i na grupę społeczną*, w: *Socjotechnika*, red. A. Podgórecki, t. 2, Książka i Wiedza, Warszawa 1968, s. 52–53.

330 T. Witkowski, *Psychomanipulacje*, Biblioteka Moderatora, Abedik S.A., Poznań 2006.

331 Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, „Znak”, Kraków 2002, s. 275; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 167.

osobie oraz przeświadczeniem o nieistnieniu konieczności odpowiadania przed kimkolwiek.

W klasycznym ujęciu zdefiniowanym przez É. Durkheima, anomia społeczna to sytuacja, w której jednostki w ogromnej skali przestają odróżniać zachowania dobre i poprawne społecznie od tych złych. To objaw postępującego kryzysu moralnego. Anomia to wynik zarówno zaniku pewnych norm oraz rozprzestrzeniania się norm konkurencyjnych, wygodniejszych dla jednostki, aczkolwiek niekoniecznie moralnie³³². Niestety z taką sytuacją spotykamy się dość często w środowisku szkolnym.

Robert King Merton uważa, iż szanse na sukces zależą od pozycji jednostki w strukturze społecznej i od dostępności możliwości realizacji swoich celów. Osoby, które nie mają szans na osiągnięcie celów poprzez legalne środki, wybierają zatem inną drogę, a tym samym muszą się przystosować do sytuacji anomii. R.K. Merton wyróżnia tutaj pięć możliwości reakcji na napięcia między społecznie wdrożonymi wartościami a brakiem środków do ich realizacji³³³:

- 1) **konformizm** - polega na działaniu skierowanym na osiągnięcie kulturowo usankcjonowanych celów za pomocą legalnych środków. Jest on najczęstszy wśród tych grup społecznych, które mają realne możliwości, aby z powodzeniem realizować dążenie do osiągnięcia wyższej pozycji społecznej w środowisku szkolnym,
- 2) **rytualizm** - polega na rezygnacji lub obniżeniu poziomu aspiracji na tyle, że nie powoduje już on frustracji z powodu niezrealizowanych zamiarów. W tym sposobie ludzie jak gdyby tracą z oczu cel, któremu dane działania mają służyć, traktując je jako wartość samoistną,
- 3) **innowacja** - to akceptacja celów kulturowych przy jednoczesnym odrzuceniu przypisanych sposobów ich osiągania. To najbardziej przestępczodnorodny typ adaptacji. Innowacja jest szczególnie prawdopodobna w tych grupach społecznych, które mają relatywnie nikłe szanse osiągnięcia wyższej pozycji społecznej postępując zgodnie z przyjętymi normami społecznymi,
- 4) **wycofanie się** - polega na jednoczesnym odrzuceniu zarówno celów, których realizacja jest obowiązująca w danym środowisku, jak i środków, które miałyby realizacji tych celów służyć. Ten rodzaj adaptacji jest jakby rezygnacją z gry,
- 5) **bunt** - polega na odrzuceniu tradycyjnych celów i środków przy jednoczesnym programie wprowadzenia nowych celów i nowych środków służących do ich realizacji.

332 Por. B. Hołyst, *Kryminologia*, PWN, Warszawa 2000, s. 117.

333 Por. R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 2002, s. 197–224.

Na podstawie badań własnych można zauważyć, iż w zasadzie **bunt** jest podstawową reakcją uczniów na istniejące problemy w środowisku szkolnym (rówieśniczym).

Termin oddziaływanie oznacza także określony proces interakcji³³⁴, albowiem ludzie (uczniowie) zawsze znajdują się w sytuacjach społecznych, które na siebie wzajemnie oddziałują. W środowisku szkolnym najważniejszą cechą, która różni uczniów, klasy i nieformalne grupy jest fakt, że młodzież pozostaje ze sobą w interakcji. Interakcje między uczniami i grupami mają charakter kontaktów każdego z każdym i w ramach tej interakcji, każdy członek grupy może bezpośrednio pozostawać w interakcji z innymi osobami oraz komunikować się z każdym członkiem grupy³³⁵. Pokazują to również wyniki własnych badań (tabela nr 29), gdy młodzież potrzebuje pomocy w związku z nadużyciem alkoholu lub narkotyków najczęściej kieruje się do przyjaciela/ przyjaciółki (8%) oraz kolegi bądź koleżanki z klasy (3%). Warto zwrócić tu uwagę, iż ta relacja częściej dotyczy dziewcząt (7%) niż chłopców (4%).

Tabela 29. Prośba uczniów o pomoc w przypadku kłopotów z nadużyciem alkoholu lub narkotyków

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE		
	100%	PŁEĆ	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
KOLEGA LUB KOLEŻANKA Z KLASY	3,4%	1,4%	1,9%
PRZYJACIEL	8,4%	5,8%	2,7%
WYCHOWAWCA KLASY	1,7%	1,0%	0,7%
DYREKTOR	1,0%	0,5%	0,5%
RODZICE	7,5%	4,1%	3,4%
„NIKOGO”	7,7%	4,3%	6,3%
NIE DOTYCZY MNIE	64,3%	31,6%	29,9%
NIE WIEM, BRAK TAKIEJ SYTUACJI	6,0%	1,9%	4,1%

Źródło: badania własne.

Interakcja pomiędzy osobami jest zjawiskiem naturalnym, a jej konsekwencją są określone relacje, które wyrażają coś stałego, bardziej kompletne, dającego się manipulować w celu wzajemnego wpływu za pomocą technik poznawania i kontroli. W tym kontekście należy zauważyć, iż wszystkie działania profilaktyczne muszą być rozpatrywane w aspekcie wszystkich faz relacji wychowawczo-profilaktycznych.

334 *Interakcja* to: „wzajemne oddziaływanie na siebie osób, przedmiotów, zjawisk; zetknięcie się ze sobą dwóch lub więcej akcji, działań, dążeń”. L. Drabik, E. Sobol, *Słownik poprawnej polszczyzny*, t. 9, PWN, Warszawa 2007, s. 94.

335 Por. A. Paszkiewicz, *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Difin, Warszawa 2014.

Relację definiuje się jako: następowania, przyczynowości, stosunek pomiędzy dwiema zmiennymi, uchwyconymi w określonej sytuacji, zgodnie z formami tożsamości, zależności, itp. Relacja posiada właściwości, które nie dają się odkryć w postępowaniu jednego tylko uczestnika, to badanie interakcji jest silnie zależne od możliwości komunikacji werbalnej i niewerbalnej, od wzorów uczenia się, funkcjonujących w tkance społecznej oraz od aspektów funkcjonalnych, jakie relacja wyraża w formie terminów redukcji konfliktowej bądź korzyści indywidualnej lub zbiorowej³³⁶.

Wyraża ona zawsze stosunek pomiędzy dwoma bytami, które wzajemnie na siebie oddziałują, modyfikują się wzajemnie, także w sposób zasadniczy, pozostają jednak od siebie oddzielone. Każda interakcja powoduje modyfikacje, nawet zasadnicze, które wyrażają i mierzą samą relację³³⁷.

Mamy więc tu do czynienia z dwoma bytami, tj. uczniami i nauczycielami, które są podmiotami stosunku wychowawczego. Uczniowie i nauczyciele oraz sami uczniowie nawiązują ze sobą następujące relacje:

- nadrzędności wtedy, kiedy nauczyciel w niezbędnym zakresie kieruje aktywnością uczniów,
- równorzędności wtedy, kiedy nauczyciele i uczniowie (uczeń) współdziałają ze sobą partnersko,
- równorzędności wtedy, kiedy sami uczniowie współdziałają ze sobą partnersko.

Niewątpliwie wśród czynników oddziaływania profilaktycznego szkoły ważna jest tutaj diagnoza relacji z nauczycielami oraz relacji rówieśniczych, a także diagnoza środowiska szkolnego. Poznanie sytuacji szkolnej uczniów jest bowiem istotne dla projektowania skutecznych oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych w szkole. Należy tutaj także podkreślić, iż na pojawianie się w szkole zachowań ryzykownych (agresywnych) mają bezpośredni

336 Por. F. Umberto, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, Salezianie, Warszawa 2002, s. 19 za: U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino 1992, s. 807–808; Relacja to „stosunki, układy powiązania między ludźmi lub grupami ludźmi”. *Słownik języka polskiego...*, op. cit., t. 4, red. M. Bańko, s. 413. Relacja to również pojęcie odnoszenie (łac. *relatio*) – relacjonizm, jako pogląd filozoficzny głoszący, że właściwym przedmiotem poznania naukowego są stosunki (relacje) między rzeczami (substancjami) lub zjawiskami, a nie same te rzeczy czy zjawiska. Por. *Słownik...*, op. cit., red. J. Tokarski, s. 638.

337 Por. *Teoria relacji z obiektem* – grupa teorii traktujących o rozwoju relacji między obiektem (zwykle matką) a dzieckiem. Część teorii relacji z obiektem akcentuje kluczową rolę fantazji dziecka (Melanie Klein, psychoanaliza brytyjska) w konstytuowaniu się i przechodzeniu kolejnych stadiów relacji z obiektem. W innych natomiast teoriach (William Ronald Dodds Fairbairn), odnajdujemy większe zaangażowanie rzeczywistymi aniżeli wyobrażeniowymi zdarzeniami. Obiekt jest celem dla kształtującego się popędu, a odpowiednia relacja umożliwia rozwój aparatu psychicznego. Pierwotnym obiektem jest pierś matki z uwagi na to, że jako pierwsza zaspokaja potrzebę głodu i popędu. W wyobraźni dziecka może istnieć kilka wyobrażeń *self*, jak i *obiekta*. Wyobrażenia te mogą być nawet sprzeczne ze sobą. W celu osiągnięcia odpowiedniej spójności dziecko stosuje rozmaite mechanizmy obronne, na przykład rozzszczepienie, idealizacja i inne. *Relacje* są także przedmiotem teorii relacji osobowych. Por. A. Andrzejuk, *Tomistyczna teoria relacji osobowych*, w: *Studia Philosophiarum Christianarum*, UKSW, Warszawa 2004, s. 212–226; M. Krasnodębski, *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny”, Nr 3, 2014, s. 44–59.

wpływ czynniki związane z relacjami uczeń – nauczyciel – rodzic oraz niewłaściwy sposób komunikowania się nauczycieli z uczniami.

Jakość relacji szkolnych determinuje także jakość funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym oraz treści stosunku wychowawczego. Bowiemy wszystkie klasyczne definicje wychowania odwołują się lub zawierają pojęcie – stosunku wychowawczego³³⁸. Stosunek wychowawczy to pewna odmiana stosunku społecznego³³⁹ zachodzącego między wychowankiem a wychowawcą. „Stosunkiem wychowawczym nazywamy swoisty stosunek społeczny, zachodzący między indywidualnym wychowankiem a którąkolwiek z osób lub grup, świadomie (choć niekoniecznie rozmyślnie) zdążających do urobienia go”³⁴⁰ według pewnego wzoru.

1.3. DIALOG W PROFILAKTYCE SZKOLNEJ

Przytoczmy w tym miejscu poglądy cytowanych wcześniej już autorów, według których **współczesne wychowanie** to:

„całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo; (...) uznanie i afirmacja wolności (...), dialog między osobami (...), nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem (...), wzajemne otwarcie się na siebie, (...) uznanie własnej wolności i godności, okazanie autentyczności, poczucia odpowiedzialności, zaufania i empatii”³⁴¹.

Otóż teoria wychowania w dużym stopniu opiera się na dialogu z uczniem, nie inaczej rzecz się ma z profilaktyką szkolną. Wychowanie jak i jej część składowa – profilaktyka zawdzięczają swe istnienie dialogowi osób. Uczniowie szukają w dorosłych oparcia³⁴².

Zauważa się tu, iż etymologia pojęcia dialogu wywodzi się z języka greckiego, *dialektos* – „sposób mówienia”, *dialogos* – „rozmowa między osobami”. Zatem dialog jest przeciwieństwem monologu (od greckiego słowa *monologos*), terminu określającego osobę mówiącą do siebie, rozmawiającą ze sobą³⁴³.

338 „Wychowanie to intencjonalne kształtowanie osobowości dokonywane w ramach stosunku wychowawczego między wychowawcą a wychowankiem, według przyjętego w grupie ideału wychowawczego”. J. Szczepański, *Elementarne pojęcie socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 94.

339 Por. J. A. Sowiński, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Impuls, Kraków 2013, s. 363, za: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1973, s. 132.

340 Ibidem.

341 B. Milerski, B. Śliwowski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000, s. 274.

342 T.D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, WL Sp. z o.o., Kraków 2017, s. 41.

343 Za: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 42.

W wychowaniu, które jest procesem związanym nie tylko ze wzrostem i rozwojem, ale także procesem komunikowania się i międzyludzkich relacji, dialog staje się bardzo ważny. Jednocześnie jest on, podobnie jak wychowanie, szczególną umiejętnością, wielką sztuką, a także ważnym czynnikiem wychowania. Zatem istnieje i powstaje prawdziwa szansa na wzajemne odkrywanie siebie i otaczającej nas rzeczywistości³⁴⁴, co ma szczególne ważne znaczenie w wychowaniu dzieci i młodzieży.

Podobnie profilaktyka szkolna opiera się na założeniu, że człowiek małoletni (uczeń) nie potrafi jeszcze samodzielnie dokonywać właściwych wyborów. Wobec tego często sam dla siebie stanowi zagrożenie. Dlatego też prowadzenie ucznia ku dojrzałości jest wychowaniem, jak i profilaktyką.

1.4. ISTOTA DIALOGU W PROFILAKTYCE

W literaturze, jak i w praktyce, na razie nie występuje kontekst interpretacyjny dialogu profilaktycznego, który często utożsamiany jest z pojęciem dialogu pedagogicznego, gdzie rozumie się go jako wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia personalne, sposoby przekazu informacji między nauczycielem a uczniem w celu stymulowania jego rozwoju³⁴⁵.

Niewątpliwie aspekt dydaktyczny dialogu pedagogicznego, jego wymiar dydaktyczny i etyczny, jak to pokazuje praktyka i badania naukowe z zakresu zagrożeń i zachowań problemowych (ryzykownych) uczniów w szkołach nie przyczynia się do pełnej realizacji celów wychowawczych. Można tu zatem stwierdzić, iż dialog pedagogiczny nie może zastąpić w pełni dialogu profilaktycznego, który ma przede wszystkim charakter progresywny, zmieniający postawy i motywujący. Jego natura kształtuje się w ramach określonego teoretycznego i symulacyjnego modelu działań.

W etymologicznym poszukiwaniu znaczenia i istoty znaczenia w wykładniach naukowych pomija się fakt, iż dialog to nie tylko rozmowa między dwoma lub kilkoma osobami, ale także to „szereg działań i rozmów mających doprowadzić do porozumienia między dwiema stronami jakiegoś konfliktu lub sporu”³⁴⁶. W tym ujęciu dialog jest immamentną częścią procesu (ogółu działań) mającego na celu wspieranie uczniów we włączaniu ich w obecny dialog związany z rzeczywistością szkolną, często konfliktową i problemową. Dlatego też proces dialogu jest nie tylko potrzebą, ale i podstawą różnych działań profilaktycznych, niezależnie od działań wychowawczych.

Dialog profilaktyczny, oprócz pedagogicznego (edukacyjnego) jest rodzajem dialogu szkolnego, który jako forma relacji wychowawczej nie jest

344 Por. M. Nowak, *Dialog w wychowaniu*, „Pedagogika Chrystiana”, Nr 1/25, 2010, s. 88.

345 Por. J. Zieliński, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, Nr 2/37, 2015, s. 11.

346 *Słownik...*, op. cit., t. 1, red. M. Bańko, s. 332.

zadaniem łatwym w realizacji, ale jest bardzo pożądanym w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Z badań wynika, że tak forma jak i treść tego dialogu powinna być ukierunkowana na aktywność uczniów zwłaszcza wtedy, kiedy uczniowie zbaczają z pożądanego kursu edukacyjno-wychowawczego i przykładowo wkraczają w obszar wolności innego ucznia, podejmują działania ryzykowne i agresywne (amoralne), szkodzą sobie i innym osobom albo proszą nauczyciela o rozmowę i pomoc w rozwiązaniu zaistniałych problemów (konfliktów rówieśniczych).

Zauważa się tu, iż relacja wychowawcza i profilaktyczna (zdolność relacyjna i zdolność komunikowania się), które są zawsze skierowane ku bytowi niekompletnemu, wzrastającemu ku dojrzałości muszą podążać za rytмами racjonalnych działań wychowawczych. Działania te winny być oparte na otwartym dialogu spełniającym wiele istotnych zadań, między innymi nauki sztuki dialogu, kultury dialogu, relacji interpersonalnych i komunikacji, nauki odpowiedzialności za swoje zachowania, nauki partnerstwa i współdziałania w grupie rówieśniczej oraz wyzwalania w uczniach wartości uniwersalnych i ich poczucia, w tym do bezpieczeństwa osobistego i szkolnego.

Istota działalności wychowawczej i profilaktycznej wskazuje, że są to odrębne procesy, różniące się głównie celem, do którego zmierzają, są jednak ściśle z sobą powiązane. Z jednej strony bowiem wychowanie pełni rolę nadrzędną nadająca sens. Z drugiej zaś strony, poprzez swoje działania dialog tworzy warunki do sprawnej realizacji całego procesu wychowawczego.

W materiałach szkoleniowych dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych *Dobra szkoła* z 2017 roku podkreśla się na kanwie wprowadzanej reformy oświatowej, iż: „ważne staje się rozwijanie osobowych cech wychowanka – w związku z tym wychowawca musi pomóc dzieciom i młodzieży rozwinąć zdolności umożliwiające rozumienie przez nich otaczającego ich świata na drodze samorefleksji dotyczącej zasadności własnych zachowań oraz rozwinięcia umiejętności komunikacyjnych, które umożliwią dialog z innymi i z samym sobą. Nauczyciel, budując relacje oparte na zaufaniu, prowadzi z wychowankami rozmowę, poprzez którą uczy nawiązywania serdecznego kontaktu, sympatii, szacunku, tolerancji”³⁴⁷.

Powodzenie dialogu profilaktycznego jest uzależnione od nauczyciela (szkoły), to jest od systematycznego stosowania przez niego różnych metod aktywizujących uczniów ze szczególnym uwzględnieniem założeń pedagogiki dialogu³⁴⁸ oraz psychopedagogiki twórczości. Nauczyciel nie powinien w relacji z uczniami przyjmować postawy wszystko wiedzącego eksperta, narzucającego im co powinni robić, kim być itp. Według znanego psychologa

347 M. Konopczyński et al., *Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły i placówki*, w: *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki*, ORE, Warszawa 2017, s. 22.

348 Por. M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Papińska Akademia Teologiczna, Kraków 1997; K. J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, UŁ, Łódź 200; K. J. Szmidt, *Psychopedagogika działań twórczych*, red. M. Modrzejewska-Smigulska, „Impuls”, Kraków 2005.

amerykańskiego Carla R. Rogersa proponuje się, aby nauczyciel był facylitorem (ułatwiaczem), a nie niedostępnym emocjonalnie i moralnie mentorem czy ekspertem. Zadaniem takiego nauczyciela – facylitatora ma być wrażliwe, empatyczne traktowanie uczuć i oczekiwań ucznia zgodnie z autentycznością postawy nauczyciela. Taka atmosfera sprzyja podejmowaniu wartościowych decyzji³⁴⁹.

Tak więc dobry nauczyciel i wychowawca powinien znać potrzeby i cele swojej grupy, zauważać różnice indywidualne między uczniami z zakresu cech fizycznych i psychicznych. Powinien zatem być nie tylko wykładawcą, ale i słuchaczem samych uczniów oraz odpowiednio prosto odpowiadać na ich pytania.

W tej perspektywie dialog staje się nie tylko potrzebą ale i koniecznością. Zapewne jest on, stylem komunikacji w szkole, obecny już teraz, jednakże w głównej mierze jest to nadal nic innego, jak tylko forma rozmowy prowadzonej intuicyjnie przez wielu nauczycieli³⁵⁰.

W takim rozumieniu dialog profilaktyczny nie jest w pełni motywujący, oparty na współpracy i stylu prowadzenia rozmowy, służący wydobyciu i umocnieniu u osoby jej własnej motywacji i zobowiązania do zmiany³⁵¹ postawy, a w konsekwencji określonych zachowań.

Nauczyciel prowadzący rozmowę dialogiem motywującym:

- nie poucza, nie moralizuje, nie ocenia,
- nie konfrontuje,
- unika wchodzenia w spór, nie krytykuje,
- nie udowadnia swoich racji,
- nie przekonuje młodego człowieka o istnieniu problemu i potrzeby zmiany,
- nie udziela rad i nie narzuca rozwiązań problemu, jeśli nie został o to poproszony³⁵².

Zatem w tej rozmowie uczeń powinien mieć przeświadczenie, iż nie ma ona charakteru i formy dyscypliny szkolnej i aktu władczego nauczyciela.

W czasie trwania dialogu profilaktycznego, jak wynika z własnych badań wśród młodzieży w okresie adolescencji, jej uczestnicy posługują się zrozumiałą dla siebie mową (językiem), o czym w działalności wychowawczo-

349 Por. St. Radoń, *Metoda dialogiczna w szkole (opis i weryfikacja diagnostycznego na przykładzie lekcji religii)*, „Pedagogika Chrystiana”, Nr 1/25, 2010, s. 213.

350 Por. H. Drzewiecka, E. Lemańska, *Czy rozmowa to już dialog?*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny. Meritum”, Nr 2/37, 2015, s. 59.

351 Por. O. Mrozowska, *Dialog motywujący w rozmowie z uczniem*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny...”, op. cit., Nr 2/37, 2015, s. 17.

352 Ibidem, s. 21.

-profilaktycznej często się zapomina. Sam sposób mówienia w dialogu profilaktycznym – to rozmowa wspierająca i troskliwa, która wyraża wzajemny kontakt, wzajemną wymianę wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych. Dlatego też mówienie jest relacją, a funkcją mowy jest nie informowanie, lecz ewokacja³⁵³. W każdym słowie wypowiedzianym przez kogoś do kogoś, a także w milczeniu, z którego słowo wyrasta, zapisana jest historia relacji wcześniejszych, przed mówiącymi w większości zakrytych („ma swoją bujną przeszłość chwila nawet ulotna”)³⁵⁴. A pojęcie rozmowy ma podkreślać praktyczny, wydarzeniowy charakter mowy, aktywności (działalności) komunikacyjnej. Można też powiedzieć, że uczestnicy komunikacji „uczestniczą w rozmowie”, (czyli, niejako ją wykonują), a prowadzą ze sobą rozmowę. Fakt istnienia rozmowy umożliwia wejście w rozmowę, w symboliczną interakcję komunikacyjną. Właśnie w takim kontekście zakładamy, że komunikowanie nie może zachodzić bez uczestnictwa w rozmowie, bez zaangażowania człowieka w dyskursywny (tj. również dialektyczne, argumentacyjne) mówienie³⁵⁵.

Dialogowi w szkole przeszkadza wiele zjawisk, między innymi takich jak:

- roszczeniowa postawa jednej ze stron spotkania, oparta na twardym egoizmie,
- lekceważenie partnera dialogu widoczne w umiejętności wysłuchania jego racji i w podważaniu jego motywacji,
- świadome kłamstwa wypowiedziane do strony dialogu, które podważają zaufanie między nimi i wymuszają wzajemną podejrzliwość³⁵⁶.

Logika dialogu profilaktycznego oznacza logikę złożoną i wielowymiarową. Wartość tegoż dialogu powinno się mierzyć jakością postawy milczenia oraz odwagi wyrażania własnych myśli i pokory w słuchaniu się w myśl drugiego. Zauważa się fakt, iż uczniowie w zasadzie nie przyznają się do prowadzenia z nimi rozmów, a jeżeli już taka rozmowa zaistniała to nie ma ona charakteru podstawowego działania zaradczego. Wskazują na to moje badania w gimnazjach, które odzwierciedlają rzeczywisty szkolny dialog pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz nauczycielami i uczniami (wykres nr 1). Otóż, gdy dochodzi do niepożądanych problemowych/ryzykownych/dewiacyjnych zachowań młodzieży/uczniów, dialog polega na przekazaniu informacji, na temat zasad i norm panujących w szkole, przez nauczyciela – wskazuje ten fakt 40% badanych uczniów oraz 97% nauczycieli. Natomiast, gdy rozmowa indywidualna nie odnosi skutku, następuje wezwanie rodziców uczniów do szkoły. Tę praktykę stosuje 76% nauczycieli.

353 Tzn. „przedstawienie, pokazanie, wywołanie wspomnienia, wizji”. J. Tokarski, *Słownik...*, op. cit., s. 205.

354 Por. M. Opoczyńska, *Dialog czy teorie dialogu? Refleksje egzystencjalne*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, Nr 1/2, 2016, s. 59.

355 Por. M. Wendland, *Komunikowanie a wymiana informacji – pytanie o zakres pojęcia komunikacji*, „Homo Communicativus”, Nr 3/2008/1, 2008, s. 25.

356 Por. J. Baniak, *Różnorodność spojrzeń na dialog i na jego znaczenie dla ludzi*, „Filozofia dialogu”, t. 3, UAM, Poznań 2005, s. 8; E. Okońska, *Co z dialogiem w szkole? (w kontekście refleksji studentów – uczestników przedmiotu Dialog edukacyjny)*, „Forum dydaktyczne”, Nr 2, 2007, s. 1–26.

Wykres 1. Działania zaradcze podejmowane w przypadku nagannych zachowań uczniów



Źródło: badania własne.

Zatem z powyższych badań wynika, iż rozmowa stanowi zagrożenie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Bowiem jest obawa przed „zawładnięciem” siebie nawzajem rozmówców. Tzn. odmienność osób biorących udział w interakcji – częściowo w jakiś sposób – zostanie odebrana przez obie strony wzajemnie, przez to co wyłoni się w czasie rozmowy i już nigdy nie zdoła się wrócić do pierwotnego poglądu, do tego co było wcześniej. Tak więc wchodząc w dialog, nie można przewidzieć jego konsekwencji. Ma to swoje odzwierciedlenie w stosunku uczniów do samej istoty rozmów profilaktycznych i ich znaczenia dla bezpieczeństwa szkolnego. W cytowanym wcześniej badaniu, w ramach pytania dotyczącego rozmów uczniów z nauczycielami na temat zasad bezpieczeństwa obowiązujących w szkole wyłania się, wydaje się zbliżony do prawdziwego obraz dialogu profilaktycznego (rozmów) dość złożony. Odbywa się on z różnym natężeniem czasowym i różną częstotliwością w poszczególnych gimnazjach jak i klasach (tabela nr 30).

Rozmowy z nauczycielami na temat bezpieczeństwa w szkole przeprowadza raz na rok 27% uczniów i są to w większości dziewczęta (15%), a chłopcy (11%). Tyle samo procent badanych podaje, iż w ogóle nie rozmawia na ten temat, w większości są to chłopcy (16%). Z kolei raz na semestr na przedmiotowy temat rozmawia 20,0% uczniów i są to w większości dziewczęta (11%) oraz raz w tygodniu 11,8% uczniów i są to częściej chłopcy (7%), niż dziewczęta (5%).

Tabela 30. Rozmowa uczniów z nauczycielami na temat zasad i norm bezpieczeństwa obowiązujących w szkole

TYP ODPOWIEDZI	UCZNIOWIE		
	100%	PŁEĆ	
		DZIEWCZYNA	CHŁOPAK
RAZ W TYGODNIU	11,8%	4,8%	7,0%
RAZ W MIESIĄCU	8,0%	4,1%	3,9%
RAZ NA TRZY MIESIĄCE	6,7%	4,3%	2,4%
RAZ NA PÓŁ ROKU	20,0%	10,8%	9,2%
RAZ NA ROK	26,7%	15,4%	11,3%
W OGÓLE	26,7%	11,1%	15,7%

Źródło: badania własne.

Dialog profilaktyczny jest drogą rozumienia i zrozumienia uczniów w rzeczywistości szkolnej. W dużym stopniu jego jakość definiuje dana szkoła, uczniowie i ich nauczyciele. Jest to zagadnienie, które jak pedagogika dialogu wymaga poszukiwań sposobów interpretacji osobistych doświadczeń uczniów w ich sytuacjach problemowych, a także przełamywania (likwidacji) barier komunikacyjnych w porozumiewaniu szkolnym³⁵⁷.

Wręcz koniecznością staje się, aby zaistniały już dialog profilaktyczny miał charakter otwartej (nieprogramowej) relacji bez jakiegokolwiek aspektu „tresury” uczniów. Przy braku otwartości wychowanie przeradza się w szkole w sprawowanie władzy, wychowanie bowiem to nie zawsze przepychanka i tresura³⁵⁸. Dlatego profilaktyka może odgrywać tu istotne znaczenie.

Relacja jest kanałem, który umożliwia przekazywanie treści i można ją zdefiniować jako komunikację, która jest przekazywana pomiędzy dwoma osobami i jest ze swej strony definiowalna tylko przez sposoby relacji i przez specyfikę jej treści.

Bycie w relacji z osobami zawsze obejmuje także komunikowanie.

Komunikowanie się interpersonalne dotyczy ludzi, zatem jego rozumienie wiąże się ze zrozumieniem występujących między nimi związków. Polega na dzieleniu się znaczeniami pojęć, co wskazuje, że jeżeli ludzie mają się ze sobą porozumiewać to muszą zgodzić się co do pewnej definicji terminów, którymi się posługują. Jest symboliczne, czyli gesty, litery, liczby, dźwięki

357 Por. *Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus, APS, Warszawa 2016; K. Bocheńska, *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, WSiP, Warszawa 2006.

358 Por. P. Nowosielska, *Jak wychować dziecko*, „Dziennik Gazeta Prawna”, Nr 189/4588, z 29 września –1 października 2017 r., s. A6–A7.

i słowa mogą jedynie przedstawić pojęcia, które mają przekazywać lub stanowić ich przybliżenie.

Według *Encyklopedii PWN* – „komunikacja interpersonalna” to:

„podejmowanie w określonym kontekście wymiany werbalnych i pozawerbalnych sygnałów w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania; istnieje wiele różnorodnych klasyfikacji aktów wchodzących w skład procesu komunikacji (np. G. Millera, A. Thomasa, W. Stilesa), często odwołujących się do filozoficznej teorii J. Austina i J. Searle’a. W Polsce koncepcję komunikacji interpersonalnej zaprezentowali między innymi Z. Nęcki i Z. Awdiejew. Akty komunikacyjne dzielą oni na pragmatyczne (zapewniające koordynację różnych działań), metakomunikacyjne (służące ustaleniu reguł sprawnej komunikacji), informacyjne i ewaluacyjne”³⁵⁹.

Aby mogło dojść do procesu komunikowania, komunikat stanowią warunki, w których zachodzi komunikacja. Ma on kilka aspektów: fizyczny (otoczenie), historyczny (odwoływanie się uczestników do przeszłości), psychologiczny (wzajemne postrzeganie siebie i sytuacji przez uczestników), kulturowy (wiedza, która jest udziałem uczestników).

Przyjmuje się, iż komunikat jest centralnym składnikiem procesu komunikacji. Niesie on pewne znaczenie i opiera się na sytuacjach, werbalnych i niewerbalnych oraz polega na kodowaniu, a następnie odkodowaniu. Zatem jest zorganizowany w pewną formę (im bardziej oficjalny tym bardziej ustrukturyzowany).

Z kolei kanał, czyli droga przekazu i środki technologiczne, służą temu przekazowi (kanały sensoryczne). Dlatego sprzężenie zwrotne, reakcja odbiorcy następująca po odkodowaniu komunikatu w procesie komunikacji interpersonalnej jest możliwością sprawdzającą, czy zostało osiągnięte porozumienie. To znaczy, czy odbiorca właściwie zrozumiał przekazywaną mu informację. Na uwadze należy mieć też, tak zwane „szумы”, które są źródłami zakłóceń, które mogą zablokować etap odkodowania komunikatu. Dla jakości komunikacji interpersonalnej ważne jest, aby informacja stanowiła wsparcie dla nadawcy i dowodziła o tym, że odbiorca stara się go zrozumieć. Dlatego tradycyjny model procesu komunikowania jest oparty na złożonym pytaniu badawczym – kto powiedział, co powiedział, do kogo powiedział, jakiego kanału używając i z jakim efektem³⁶⁰. Celem zaś komunikowania jest stałe i dynamiczne kształtowanie, modyfikacja bądź zmiana wiedzy, postaw i zachowań w kierunku zgodnym z wartościami oddziałujących na siebie podmiotów.

359 *Encyklopedia PWN*, suplement „Gazety Wyborczej”, t. 8, red. J. Rawicz et al., ...,op. cit., s. 432.

360 Por. R.S. Olson, *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*, w: *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek-Ostrowska, UW, Wrocław 1998, s. 42–60.

Komunikowanie się spełnia następujące funkcje³⁶¹:

- **informacyjną** – w procesie tym pozyskiwane są informacje niezbędne do podejmowania decyzji regulujących interakcje społeczne, osiągnięcie celów i temu podobne,
- **motywacyjną** – elementem komunikowania jest przekazywanie zachęt do osiągnięcia różnego rodzaju celów,
- **kontrolną** – treści komunikowania społecznego zawierają informacje o sferze powinności, obowiązkach ludzi, grup, organizacji i społeczeństw względem siebie. Określają zarazem podmiot, normy i zakres kontroli społecznej,
- **emotywną** – możliwość wyrażania emocji i uczuć, a tym samym zaspokajanie istotnych psychospołecznych potrzeb ludzkich.

Dobra komunikacja gwarantuje pozytywne rezultaty we wszystkich rodzajach działalności związanej z wychowaniem i profilaktyką szkolną, w których celem jest: przekonywanie, proponowanie, motywowanie do partnerskich relacji.

Relacja wychowawcza i profilaktyczna (zdolność relacyjna i zdolność komunikowania się), które są zawsze skierowane ku bytowi niekompletnemu, wzrastającemu ku dojrzałości, muszą podążać za rytmami racjonalnych działań wychowawczych i profilaktycznych. Działania te muszą być oparte na dialogu edukacyjnym, stosowanym w procesie dydaktyczno-wychowawczym i profilaktycznym, spełniającym wiele istotnych zadań, między innymi nauki kultury relacji interpersonalnych i komunikacji, nauki odpowiedzialności za swoje zachowania, nauki współpartnerstwa i współdziałania w grupie rówieśniczej oraz wyzwania szacunku uczniów dla wartości uniwersalnych, w tym do bezpieczeństwa osobistego i szkolnego.

Otóż poczucie uczniów w szkole (podmiotowe, współpodmiotowe, przedmiotowe) zależy przede wszystkim od sposobu posługiwania się przez nauczycieli metodami dydaktycznymi i wychowawczymi³⁶², oraz od typu relacji między nauczycielem i uczniami, bądź od stylów kontaktów pedagogicznych między nimi. Zależy to także od jakości (poziomu) klimatu i bezpieczeństwa szkolnego. W uproszczeniu można stwierdzić, iż celem i zadaniem podmiotów szkolnych jest zapewnienie w procesie edukacyjno-wychowawczym warunków spokojnej szkoły.

361 Bliżej: B. Sobkowiak, *Komunikowanie społeczne*, w: *Współczesne systemy...*, op. cit., red. B. Dobek-Ostrowska, s. 22–40; I. Kiwak, *Uwarunkowania przebiegu procesu relacji w szkole wyższej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2200/lzabela_Kiwak_doktorat_final.pdf?sequence=1 [dostęp: 2.06.2017]; K. Skuza, *Czynniki kształtujące proces komunikowania się. Analiza procesów komunikacyjnych w opiece zdrowotnej*, 2006, [http://janek.uek.krakow.pl/~limes/files/el1\(6\)2006/ks_limes1\(6\).pdf](http://janek.uek.krakow.pl/~limes/files/el1(6)2006/ks_limes1(6).pdf) [dostęp: 2.06.2017].

362 Por. J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, UAM, Poznań 2010, s. 72–74.

2. MODEL DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH

Model (łac. *modulus* – miara, wzór) to hipotetyczna konstrukcja przedstawiająca w uproszczony sposób zjawisko, stan rzeczy, obiekt, przedmiot, to schematyczna prezentacja układu czynności³⁶³. Według *Słownika języka polskiego* – model to także schemat lub opis ukazujący działanie, budowę, cechy, zależności jakiegoś zjawiska lub obiektu³⁶⁴.

W pracach badawczych stosowana jest definicja modelu w ujęciu naukowym. Modelem naukowym jest zatem:

„konstrukcja teoretyczna, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności. W ręku naukowca, organizatora (...) model staje się narzędziem przekształcania rzeczywistości, zgodnie z założeniami i postulatami zawartymi w konstrukcji intelektualnej stanowiącej jego rdzeń”³⁶⁵.

Niewątpliwym jest fakt, iż naukowy model działań profilaktycznych jest oparty na nauce o wychowaniu oraz dydaktyce, jako nauki o nauczaniu, uczeniu i uczeniu się³⁶⁶.

Model naukowy w wychowaniu i dydaktyce ma podobne cechy (swoistości i osobliwości), które w jakimś sensie przynależą i do modelu działań profilaktycznych³⁶⁷. Są to zarówno subiektywne jak i obiektywne sytuacje oraz zdarzenia, które dotyczą całego splotu momentów sytuacyjnych i zdarzeniowych w wychowaniu, dydaktyce i profilaktyce. Składają się na nie:

- twórcze dyskusje,
- zajęcia profilaktyczne,
- rozmowy,
- ćwiczenia profilaktyczne,
- czynniki oddziaływań profilaktycznych,
- swoiste doświadczenia uczniów podczas praktycznych zajęć zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych,
- samodzielność uczniów w formułowaniu problemów osobistych i szkolnych,
- formy osobistego zaangażowania i przejawy ekspresji oraz projekcji relacji swoich zamierzeń.

363 W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 158.

364 Por. *Uniwersalny słownik...*, op. cit., red. S. Dubisz, s. 696.

365 I. Szaniawski, *Model i metoda*, PWN, Warszawa 1965, s. 14.

366 Por. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2012; P. Tyrąła, *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Adam Marszałek, Toruń 2001; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, KPSW, Jelenia Góra 2012.

367 Por. I. Szaniawski, *Model i metoda ...*, op. cit., s. 40–41.

Procesy wychowania i dydaktyki, jak i działań profilaktycznych mają charakter procesów społecznych, zbiorowych i są niesłychanie złożone. Są też często uwikłane zarówno w psychologię indywidualną, jak i psychologię społeczną. Sytuacje wychowawczo-dydaktyczne niewątpliwie determinują rozwiązywanie problemów także w ramach modelowych działań profilaktycznych.

W Polsce założenia teoretycznego modelu działań profilaktycznych zostały oparte na systemie programów profilaktycznych i wewnętrznych aktach prawnych funkcjonowania szkoły. Składają się na to wszelkiego rodzaju działania w ramach szkolnego programu profilaktycznego oraz modelowych programów profesjonalnych i rekomendowanych przez władze oświatowe. Nadto elementem tegoż modelu jest ewaluacja wewnętrzna.

Pierwszoplanowym elementem tego modelu jest szkolny program profilaktyki³⁶⁸. Otóż rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół włączono profilaktykę do stałych zadań szkoły i każdego nauczyciela, co nie zostało zmienione w późniejszych przepisach.

W myśl przepisów każda szkoła, oprócz programu nauczania i programu wychowania, powinna realizować program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym. Mając na uwadze powyższe i wyniki własnych badań, należy wskazać, iż program profilaktyki jest realizowany tylko przez 70% nauczycieli, którzy wskazują gwarancję założeń zawartych w tym dokumencie, to jest:

- skuteczne organizowanie pomocy zarówno dla indywidualnych uczniów, jak i zespołu klasowego – wskazuje na to 73% nauczycieli,
- integrowanie grona pedagogicznego do współpracy w planowaniu, opracowywaniu i realizacji działań profilaktycznych i wychowawczych – 82% nauczycieli,
- skuteczna współpraca z rodzicami, nauczycielami, uczniami i organami ścigania i sprawiedliwości – 87% nauczycieli,
- współpraca z wyspecjalizowanymi instytucjami i organami zajmującymi się pomocą dzieciom i rodzinie – 83% nauczycieli,
- profesjonalne szkolenie pomocy w szczególnych sytuacjach konkretnych zagrożeń – 79% nauczycieli.

368 Por. S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna ...*, op. cit., s. 78; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2012, s. 95; *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002, s. 51; D. Kukła, *Rola Policji w systemie profilaktyki społecznej*, Szkoła Policji, Katowice 2004.

Profilaktyka została wpisana do ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 16 lutego 2007 roku³⁶⁹.

Cele i treści profilaktyczne realizowane w programach nauczania określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół³⁷⁰.

Należy zatem przyjąć, iż szkolny program profilaktyki powinien wspierać (wspomagać) wychowanie i nauczanie w kontekście przyjętych celów wychowania i nauczania. Powinien więc być spójny z programem wychowania i programem nauczania.

Profilaktyka przecież, jak to już wcześniej opisano, jest to proces wspierania (wspomagania) człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu a także ograniczanie i likwidowanie czynników, które blokują prawidłowy rozwój, zaburzają zdrowy styl życia. Dlatego jest ważne wyodrębnienie działań profilaktycznych i budowanie takiego programu, który by to uszczegółowił, jest to nie tylko wymóg prawny, ale przede wszystkim konieczność w funkcjonowaniu szkoły.

Istota działalności wychowawczej i działalności profilaktycznej wskazuje, że są to odrębne procesy, różniące się głównie celem, do którego zmiierzają, są jednak ściśle z sobą powiązane. Z jednej strony bowiem wychowanie pełni rolę nadrzędną, nadającą profilaktyce sens. Z drugiej zaś strony profilaktyka, poprzez swoje działania zapobiegawcze i korekcyjne, tworzy warunki do sprawnego realizacji procesu wychowawczego.

Szkolny program profilaktyki jest tylko teoretycznym opisem wszystkich zaplanowanych i celowych działań, które powinny być dostosowane do rzeczywistych problemów oraz potrzeb uczniów (szkoły). Zawsze powinien on być jawny, publiczny, uwzględniający konkretne realia.

Strukturę tegoż programu przedstawia schemat nr 11.

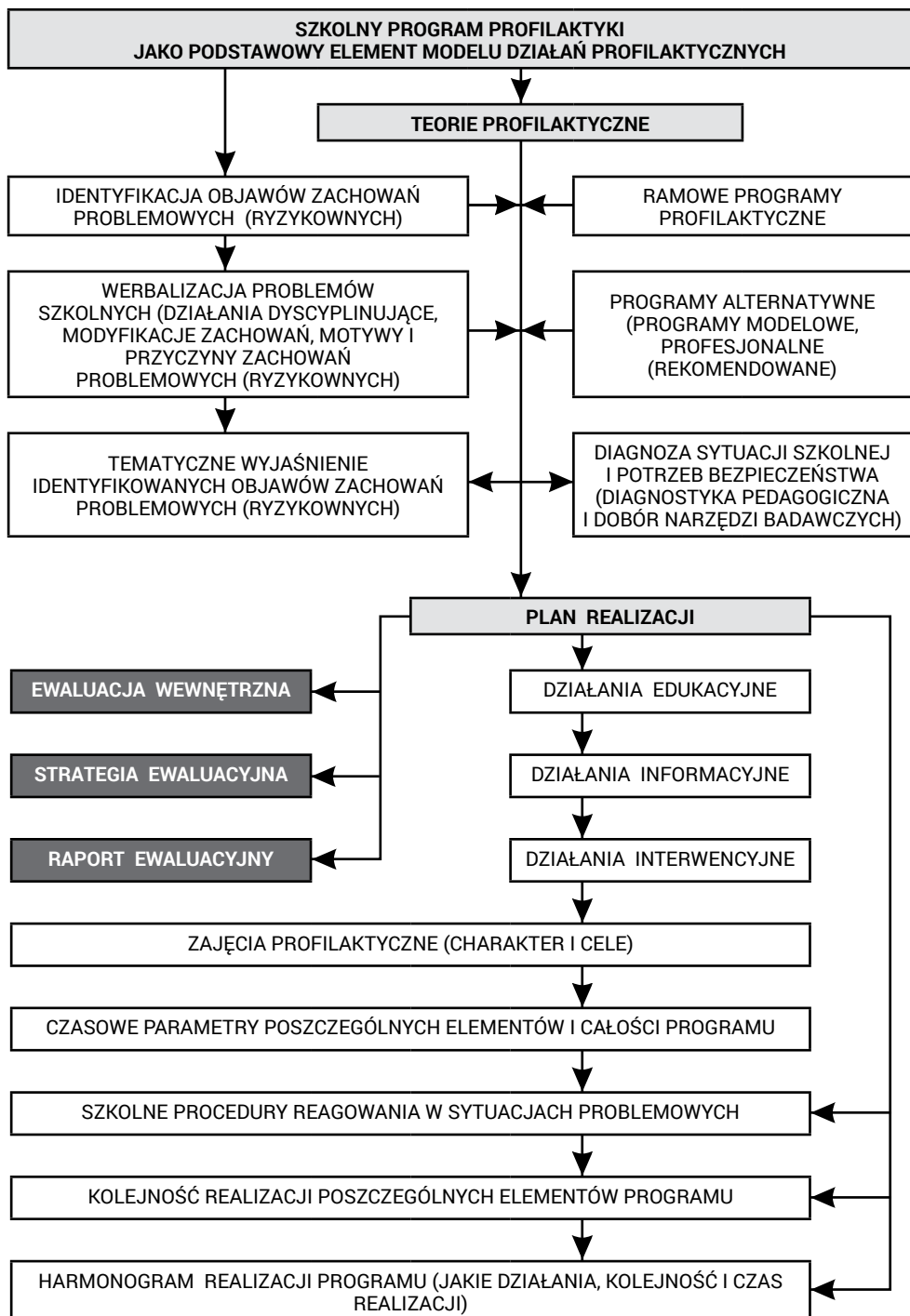
Jego kluczowymi elementami są alternatywne programy profilaktyczne (modelowe profesjonalne i rekomendowane), które mogą stanowić element całościowego programu oraz szkolne procedury reagowania w sytuacjach problemowych. Zgodnie z opracowanym modelem, składa on się z trzech faz, które stanowią procedurę tworzenia dokumentu:

- wstępna identyfikacja, to jest identyfikacja problemu, werbalizacja problemu oraz teoretyczne perspektywy rozumienia problemu,
- diagnoza, to jest identyfikacja populacji badawczej, dobór metod badawczych, realizacja procedury badawczej, analiza wyników badań i werbalizacja zaleceń programu,

369 Dz. U. z 2007 r., Nr 80.

370 Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17.

Schemat 11. Szkolny program profilaktyki



Źródło: opracowanie własne.

- konceptualizacja programu, to jest określenie: celu programu, zadań programu, struktury programu, sposobu realizacji i strategii ewaluacji³⁷¹.

Punktem wyjścia określenia działań profilaktycznych jest:

- 1) teoretyczne wyjaśnienie zidentyfikowanych problemów;
- 2) próba odpowiedzi na pytanie o to, jak to się dzieje, iż zachowania dysfunkcyjne w szkole w ogóle się pojawiają, jakie są tutaj przyczyny i cele tychże zachowań?

W związku z powyższym bardzo ważnym aspektem przedmiotowego programu jest właściwy dobór narzędzi badawczych, które dotyczą identyfikacji problemów. Mogą to być: obserwacja, eksperyment, analiza wytworów działania, analiza dokumentacji, wywiad, ankiety i kwestionariusze, testy psychologiczne, socjometria.

Niewątpliwie obliuguje to szkołę do przyglądania się samej sobie – problemom, potrzebom i zasobom możliwości profilaktycznych, motywuje także nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji społecznych. Również zobowiązuje szkołę do oceny efektywności własnych działań wychowawczych i profilaktycznych.

W ramach zmian od nowego roku szkolnego 2017/2018 w obszarze wychowania i profilaktyki między innymi połączono dwa programy (obowiązujące do roku szkolnego 2016/2017) to jest: wychowawczy i profilaktyki – w jeden spójny dokument.

W oparciu o te przepisy, zadania i treści, działania wychowawczo-profilaktyczne w szkole i placówce powinny być zatem realizowane systemowo, odpowiednio do potrzeb i możliwości psychofizycznych odbiorców. Opracowując w oparciu o te wytyczne dokument pod nazwą: „Program wychowawczo-profilaktyczny” szkoły lub placówki, uwzględnić należy następujące założenia:

- opracowaniem programu powinien zająć się zespół przedstawicieli środowiska szkolnego (nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, psychologodzy szkolni) pod kierownictwem szkolnego lidera (dyrektora) uwzględniający wyniki diagnozy i ewaluacji zewnętrznej oraz wewnętrznej, opinię i zaangażowanie rodziców,
- powinien zawierać działania uporządkowane logicznie, służące realizacji zaplanowanych celów wychowawczych,
- treści wychowawcze i profilaktyczne w nim zawarte mają odpowiadać specyficznemu zapotrzebowaniu konkretnego środowiska szkolnego,

371 Por. Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*, MENiS, Warszawa 2003, s. 34–37.

- Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły uchwalany jest przez rady rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną szkoły lub placówki.

Według obowiązujących zmian w przepisach – *Prawo oświatowe*, takie połączenie obu programów ma uwzględniać całościowe oddziaływanie wychowawcze wraz z uzupełniającymi działaniami profilaktycznymi w zależności od potrzeb uczniów – zarówno w zakresie wspierania dzieci i młodzieży w prawidłowym rozwoju, jak i zapobiegania i przeciwdziałania zachowaniom problemowym. Uchwalenie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki ma być kompetencją rady rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną³⁷². Jeżeli rada rodziców w terminie trzydziestu dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego, to jest do trzydziestego września każdego roku, nie uzyska porozumienia z radą pedagogiczną, program ten ma być ustalany przez dyrektora szkoły lub placówki w uzgodnieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny³⁷³. W szkołach i placówkach publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub osoby fizyczne oraz w szkołach i placówkach niepublicznych program wychowawczo-profilaktyczny ma być ustalany przez organ wskazany w statucie szkoły lub placówki³⁷⁴.

Przyjęta koncepcja programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki według obowiązujących przepisów oparta jest na założeniach programowo-organizacyjnych³⁷⁵. Z uwagi na to, że jest to prawo obowiązujące, należy mu poświęcić nieco uwagi. Otóż:

- Celem wychowania realizowanego w szkole jest uczeń (wychowanek) dojrzały na miarę fazy rozwojowej, w której się znajduje. Dojrzałość osiąga się w czterech sferach: fizycznej, psychicznej (w tym m.in. emocjonalnej i intelektualnej), społecznej oraz duchowej.
- Cele powyższe osiągnąć są w drodze działań wychowawczych, gdzie wychowanie należy rozumieć jako proces wspierania ucznia (wychowanek) w rozwoju.
- Ograniczona skuteczność działań wychowawczych oraz współwystępujące czynniki ryzyka negatywnie oddziałujące na wychowanek sprawiają, że cele wychowawcze są zagrożone lub wręcz niemożliwe do osiągnięcia. Wtedy konieczne staje się podejmowanie działań profilaktycznych, gdzie profilaktykę należy rozumieć jako interwencję wzmacniającą, korygującą i uzupełniającą wychowanie.

372 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku. *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 59), art. 84 ust. 1, 2 i 3 oraz ust. 5.

373 Ibidem, art. 84 ust. 1-3.

374 Ibidem, art. 84 ust. 5.

375 Por. Z.B. Gaś, *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły. Opracowywanie i ewaluacja*, ORE, Warszawa 2017; M. Konopczyński et al., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*, ORE, Warszawa 2017.

- Uwzględniając zróżnicowaną sytuację w różnych szkołach i placówkach oraz związany z tym niejednakowy poziom kompetencji i stopień przygotowania do wdrożenia zmodyfikowanych ustawowo wyzwań związanych z opracowaniem i realizacją Programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły (PW-PS), wyróżnia się trzy ścieżki działania:
 - 1) W szkołach, w których działania wychowawcze i profilaktyczne miały głównie charakter incydentalny i deklaracyjny, wskazane jest opracowywanie od podstaw pełnego PW-PS opartego na rzetelnej diagnozie, a po pierwszym roku jego realizacji – przeprowadzenie pełnej ewaluacji podjętych działań.
 - 2) W szkołach, w których działania wychowawcze i profilaktyczne miały charakter systemowy, ale pozbawione były rzetelnych badań ewaluacyjnych, wskazane jest opracowanie i realizacja strategii ewaluacyjnej obowiązujących aktualnie *szkolny program wychowawczy* (SPW) i *szkolny program profilaktyki* (SPP), z wykorzystaniem uzyskanych wyników do budowy PW-PS.
 - 3) W szkołach, w których systematycznie prowadzone były działania ewaluacyjne przedsięwzięć wychowawczych i profilaktycznych, ich wyniki stanowią wartościowy materiał diagnostyczny do opracowania PW-PS.

Wstępnie można stwierdzić, iż przyjęte rozumienie profilaktyki praktycznie ogranicza stosowanie działań profilaktycznych do interwencji profilaktycznej, a dotychczasowy model działań profilaktycznych, oparty przede wszystkim na profesjonalnych i rekomendowanych programach w tym zakresie do jego marginalizacji. W praktyce zatem działalność profilaktyczną ma prowadzić wychowawca klasy w ramach zadań wychowawczo-profilaktycznych szkoły³⁷⁶.

Założenia teoretyczne modelu działań profilaktycznych w praktyce są określane przez katalog wewnętrznych unormowań dotyczący funkcjonowania szkoły. Praktycznie przyjęty administracyjny model działań profilaktycznych dalej ma charakter życzeniowych postulatów, często trudnych do realizacji, które są obciążone relatywizmem braku uwzględniania skutków działań profilaktycznych (wpływu) przede wszystkim w sferze bezpieczeństwa szkolnego.

W tym kontekście brakuje intencyjności działań profilaktycznych w warunkach mało-realnej rzeczywistości zagrożeń i ich roli oraz znaczenia w obszarze bezpieczeństwa szkolnego. Ma to swoje odniesienie w braku (uchylania się) ponoszenia przez szkołę i nauczycieli odpowiedzialności za siebie samych oraz uczniów w sferze bezpieczeństwa. Przykładem mogą być zachowania agresywne uczniów gimnazjów w Gdańsku³⁷⁷.

376 Ustawa *Prawo oświatowe...*, op. cit., art. 4 pkt 24.

377 E. Oleksy, *W gdańsku nastolatki brutalnie pobili dziewczynę. Sprawa w sądzie rodzinnym*, 15

Istotną rolę w modelu działań profilaktycznych, jak to już wcześniej wspomniano spełniają profesjonalne (modelowe, rekomendowane) programy profilaktyczne, które:

- 1) mogą być elementem działań wychowawczo-profilaktycznych szkoły, czy też
- 2) w ogóle spełniają funkcję zastępczą szkolnego programu profilaktyki.

W tym to przypadku są one w większości swoistym produktem komercyjnym banków programów profilaktycznych i systemu rekomendacji programów profilaktycznych w Polsce³⁷⁸.

Działania profilaktyczne, a zatem zachowania uczniów w wielkiej mierze zależą od spójności wartości i norm zakładanych podczas konstruowania teoretycznych założeń programów profilaktycznych. Dlatego też wyróżnia się takie ich wartości jak: jakość, równowaga, szczerłość, zainteresowanie i zwarłość³⁷⁹.

Teoretyczny model działań profilaktycznych jest uproszczonym przedstawieniem wybranego fragmentu rzeczywistości problemów szkolnych, celem ich lepszego zrozumienia.

Modelowanie tej rzeczywistości jest zawsze intencjonalne, mające preferencje wyrażania jedynie cech, na przykład jednostkowych zagrożeń, a pomijanie między innymi popełnienia czynów ryzykownych, zwłaszcza przez dziewczęta.

maja 2017, mie-wgdansku-sprawa-w-sadzie-rodzinnym-wideo,12073971/ [dostęp: 3.06.2017]; G. Michalski, *Profanacja w Jaśle. Gimnazjaliści podeptali hostię w kościele Franciszkanów*, 25 kwietnia 2016 <http://www.nowiny24.pl/wiadomosci/jaslo/a/profanacja-w-jasle-gimnazjaliscipodeptalihostie-w-kościele-franciszkanow>, 2017, 644/ [dostęp: 3.06.2017]; B. Pieczyńska, *Stan 14-latka pobitego w szkolnej toalecie Gimnazjum nr 6 w Koninie poprawia się. Chłopak został już wybudzony ze śpiączki farmakologicznej*, 28 października 2016, <http://www.gloswielkopolski.pl/wiadomosci/konin/a/konin-pobity-gimnazjalista-wybudzony-ze-spiaczki-powoli-wraca-do-zdrowia-wideo,10909015/> [dostęp: 4.06.2017]; A. Tyczyńska, *W Piotrkowie doszło do brutalnego pobicia 14-letniego gimnazjalisty. Chłopak trafił do szpitala. Sprawcami okazali się być koledzy z tej samej szkoły. O co poszło?* 12 grudnia 2016, <http://piotrkow.wtrybunalski.naszemiasto.pl/arttykul/brutalne-po-bicie-gimnazjalisty-w-piotrkowie-sprawcami-byli,3948600,art,t,id,tm.html> [dostęp: 4.06.2017]; M. Zieliński, *Pobity w szkole, „Wyzrywają go od kaleki”*, reportaż programu Uwaga TVN, 7 stycznia 2017, godz. 19.45, http://uwaga.tvn.pl/reporta_ze,2671,n/14-latek-pobity-w-szkole,221063.html [dostęp: 4.06.2017].

378 W ramach systemu rekomendacji dokonywana jest ocena programów promocji zdrowia psychicznego, profilaktyki uzależnień (profilaktyka narkomanii, profilaktyka problemów alkoholowych) oraz programów profilaktyki innych zachowań problemowych (ryzykownych) dzieci i młodzieży. Założenia systemu rekomendacji zostały opracowane przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Instytutem Psychiatrii i Neurologii oraz Państwową Agencją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach realizacji Krajowego Programu ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Elementem systemu rekomendacji są szczegółowe wymagania odnoszące się do jakości programu, jako całości, a także poszczególnych etapów jego realizacji – etapu diagnozy i oceny potrzeb, planowania celów i sposobów ich realizacji, monitorowania i oceny efektów programu w trakcie ewaluacji. Wymagania pogrupowane zostały w kilkanaście kategorii, dla których sformułowano standard oraz kryteria oceny.

379 Por. M. Springer, *Szkolna profilaktyka zachowań patologicznych dzieci i młodzieży*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2001, s. 30–34.

W praktyce profilaktycznej niestety nie wskazuje się w przyjmowanych teoretycznych modelach:

- zakresu i form wspierania profilaktycznego przez szkołę oraz co najważniejsze,
- symulacyjnej wersji modelu działań profilaktycznych.

Wyjaśnijmy, że słowo „symulacja” wywodzi się z języka łacińskiego od słowa *similis*, mającego znaczenie: podobieństwo, podobny. Rdzeń tego słowa tkwi także w łacińskim *similo* – podobny, *similare* – udawać, upodabniać się oraz *simulacrum* – udawać. Współczesne rozumienie pojęcia symulacji w niektórych językach ma także etymologiczne źródło w greckim słowie *mimēsthai*, znaczącym tyle, co naśladować, grać rolę oraz łacińskie *imitatio*, oznaczającym naśladowanie (np. rosyjskie – *имитация*)³⁸⁰.

Warto przedstawić kilka uwag na ten temat, tj. definicji i określeń pojęcia symulacja. Dotyczą one przede wszystkim dyscypliny naukowej organizacji i zarządzania oraz matematyki³⁸¹. I tak na przykład Geoffery Gordon zdefiniował symulację jako technikę rozwiązywania problemów, polegającą na śledzeniu w czasie zmian zachodzących w dynamicznym modelu danego systemu³⁸².

Dla Jana B. Gajdy symulacja oznacza wprawianie modelu w ruch³⁸³.

W nawiązaniu do omawianego tematu „symulacja” jest to obszerny zbiór metod, które służą do odtwarzania (naśladowania) założeń rzeczywistych problemów szkolnych, wskazanych w teoretycznym modelu działań profilaktycznych. Celem wprowadzenia analizy modelu jest najczęściej chęć poprawienia jego działania. Ostatecznym ideałem jest optymalizacja, to jest przyjęcie optymalnego rozwiązania. Niektóre jednak elementy modelu są poza kontrolą i to one narzucają ograniczenia na sposób jego zachowania się (na przykład błędy organizacyjne lub niekompetentność szkoły), wykluczając nieograniczoną optymalizację. Wtedy celem staje się optymalizacja działania przy pewnych ograniczeniach.

Łącznie, wszystkie atrybuty danego modelu definiują jego stan, a z kolei stany elementów definiują jego adekwatność i użyteczność. Stanem modelu nazywa się opis wszystkich elementów, atrybutów i działań profilaktycznych w danej chwili. Badanie polega na obserwacji zmian jego stanu w czasie, które w pewnym okresie tworzą określony zbiór możliwych zakłóceń funkcjonowania jego stanów (elementów).

380 Por. B. Mielczarek, *Modelowanie symulacyjne w zarządzaniu. Symulacja dyskretna*, Politechnika Wrocławska, Wrocław 2009, s. 13.

381 Por. M. Łatuszyńska, *Metody symulacji komputerowej – próba klasyfikacji logicznej*, w: „Studia i Materiały Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Wiedzą”, t. 41, Uniwersytet Szczeciński Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin 2011, s. 163–176; J. Diakun, *Identyfikacja stanu ustalonego...*, op. cit., s. 10-11.

382 Por. G. Gordon, *Symulacja systemów*, WNT, Warszawa 1974, s. 33.

383 Por. J.B. Gajda, *Prognozowanie i symulacja a decyzje gospodarcze*, C.H. Beck, Warszawa 2001.

Założenia dotyczące działań profilaktycznych determinują rodzaj zbieranych danych, a z kolei analiza danych pozwala potwierdzić lub odrzucić przyjęte założenia. Zebrane dane często mogą ujawnić nowe relacje i powiązania, które wymuszają z kolei zmianę struktury. Ważną umiejętnością jest dostosowanie szczegółowości symulacyjnego modelu do celu badań ewaluacyjnych. Większa szczegółowość przyczynia się do wzrostu trudności przy rozwiązywaniu problemu, jak również do wzrostu nakładów osobowych oraz kosztów rozwiązania. Zamiast uwzględniania wszystkich szczegółów należy przyjmować realne założenia o zachowaniu się modelu. Założenia te nie mogą być sprzeczne z obserwowanym wcześniej zachowaniem się w ramach weryfikacji rzeczywistych problemów szkolnych.

Obszary zastosowań symulacji są bardzo rozległe i stale się powiększają. Znane przykłady wdrożeń modeli symulacyjnych obejmują systemy finansowe, transportowe, produkcyjne, dystrybucyjne i usługowe. Jest wiele powodów, dla których warto stosować także symulację modelu działań profilaktycznych. Model może być zbyt złożony, aby możliwe było jego zbudowanie za pomocą tradycyjnych metod analitycznych. Większość modeli rzeczywistych (a nie teoretycznych) to modele o takim stopniu złożoności, że rozwiązywalny model symulacyjny musiałby być albo bardzo uproszczony, albo niewiarygodny.

Warto się zatem zastanowić nad wyborem podejścia symulacyjnego, które zamiast teoretycznych prób poszukiwania jednoznacznego rozwiązania pozwala poznać dany model poprzez obserwowanie jego zachowania.

W tym miejscu należy także przytoczyć argument na rzecz stosowania symulacji działań profilaktycznych, który jest użyteczny w sytuacjach, gdy ta symulacja jest wykorzystywana w celu nabycia pewnych umiejętności, czy też wiedzy.

Są to³⁸⁴:

- symulacja proceduralna, w której umiejętności są nabywane poprzez operowanie modelami symulacyjnymi zachowań problemowych (ryzykownych) uczniów,
- symulacja sytuacyjna, w której umiejętności są nabywane poprzez odgrywanie określonych ról (na przykład gry symulacyjne),
- sytuacja procesowa, w której umiejętności są nabywane poprzez obserwację symulowanych stanów w czasie.

Symulacja profilaktyczna, w rozumieniu przedstawionym wyżej, mieści się pojęciowo w symulacji procesów profilaktyki bezpieczeństwa szkolnego. Weryfikacji zatem powinna podlegać instytucja ewaluacji wewnętrznej, która w założeniu teoretycznym ma się odnosić do symulacyjnych działań profilaktycznych, a nie do ich wersji teoretycznej.

384 T.H. Naylor, *Modelowanie cyfrowe systemów ekonomicznych*, PWN, Warszawa 1975, s. 21.

3. PROGRAMY PROFILAKTYCZNE

Obecnie w Polsce jest realizowanych wiele programów profilaktycznych, zarówno w szkołach, jak i poza nią. Sam termin „programy profilaktyczne” w literaturze jak i w praktyce występuje w różnych znaczeniach, przy dowolnie przyjmowanych kryteriach, celach, kierunkach czy też czynnikach chroniących i ryzykownych. W obiegu występują zatem pojęcia: koncepcji profilaktyki, programu profilaktyki, programu profilaktycznego, strategii profilaktyki oraz strategii profilaktycznej. Powyższe określenia używane są często zamiennie i w odniesieniu do szkoły odnoszą się do różnych celów i zadań.

Samo pojęcie „program” oznacza:

„plan zamierzonych czynności, przedsięwzięć itp.; założenia, postulaty i cele jakiejś działalności; repertuar teatru, opery itp., też: opis tego repertuaru wydrukowany w formie broszury, ulotki lub w gazecie; broszura zawierająca informacje o danym przedsięwzięciu, koncercie itp.; szereg elementów spektaklu, wstępu itp. następujących po sobie w określonej kolejności; audycja radiowa albo telewizyjna, też: spis takich audycji nadawanych w danym dniu lub tygodniu; zestaw audycji radiowych lub telewizyjnych nadawanych przez daną rozgłośnię na stałej częstotliwości; zakres wiedzy objętej nauczaniem szkolnym lub akademickim, też: wykaz przedmiotów objętych takim nauczaniem; ciąg instrukcji napisanych w języku zrozumiałym dla komputera”³⁸⁵.

Natomiast według *Słownika poprawnej polszczyzny* „program” to „plan, układ, spis zamierzonych czynności, treści, założeń itp.”³⁸⁶. Generalnie, zatem można i należy uznać, iż „program profilaktyczny” jest to jedna z podstawowych form planowania oddziaływania profilaktycznego. Niewątpliwie program profilaktyczny to odpowiednio dobrany i uporządkowany zbiór treści i działań, których realizacja prowadzi do zamierzonych, konkretnych zmian, w jakości funkcjonowania jednostki lub grup. Obejmuje on następujące elementy:

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

385 *Uniwersalny słownik...*, op. cit., red. S. Dubisz, s. 568–569.

386 *Słownik...*, op. cit., t. 9, red. M. Czekaj, s. 223.

Natomiast programy profilaktyczne powinny być:

1. oparte na podstawowych teoretycznych oraz sprawdzonych strategiach profilaktycznych,
2. logicznie skonstruowane (cel główny, cele szczegółowe, działania),
3. adresowane do środowiska szkolnego, to jest: uczniów szkół podstawowych, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych; organów prowadzących szkołę i placówki oświatowe; rady pedagogicznej i innych pracowników szkoły; rodziców,
4. wykorzystujące różnorodne formy edukacji (metody aktywizujące i interaktywne),
5. odpowiednio intensywne (10 godzin zajęć w pierwszym roku + zajęcia uzupełniające w kolejnych dwóch latach),
6. adekwatne do potrzeb i możliwości konkretnej grupy odbiorców,
7. prowadzone przez dobrze przygotowanych realizatorów,
8. starannie przygotowane (realizacja pilotażowa, wyposażenie w materiały i szczegółowo opisany sposób implementacji, możliwość konsultacji dla realizatorów),
9. poddane badaniom ewaluacyjnym³⁸⁷.

Szkolne programy profilaktyczne przeszły istotną ewolucję zarówno w treściach, jak i w formach oddziaływań. Tradycyjne formy, jak wykłady i prelekcje (uwzględniające jednak zasady dobrego informowania), zaczęto łączyć z treningiem ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych. Trzydzieści pięć lat temu rozpoczęła się era profesjonalnych działań profilaktycznych, choć nadal wiedza na temat zachowań problemowych (ryzykownych) uczniów jest niepełna i niewystarczająca.

W założeniu nowoczesne programy profilaktyczne stawiają sobie za cel wyposażenie swych odbiorców nie tylko w rzetelną wiedzę, ale też w ważne umiejętności³⁸⁸.

Ewolucję programów związaną ze zmianami w sposobie myślenia o profilaktyce dobrze obrazuje tabela nr 31 opracowana przez Krzysztofa Ostaszewskiego.

387 Por. A. Pisarska, *Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym II etap. Bariery w upowszechnianiu programów profilaktycznych opartych na naukowych podstawach*, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” Instytut Psychiatrii i Neurologii, ORE, Warszawa 2015.

388 Por. J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2012, s. 47.

Tabela 31. Ewolucja programów

MODEL TRADYCYJNY	MODEL WSPÓŁCZESNY
CEL	
Zwalczanie patologii	Promocja zdrowia
PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA	
Uświadomienie skutków używania środków uzależniających	Sięganie do przyczyn używania środków uzależniających
SPODZIEWANE EFEKTY	
Wiedza o skutkach używania środków uzależniających i negatywna postawa wobec ich używania	Umiejętność odmawiania. Poczucie własnej wartości. Uporządkowanie systemu wartości. Umiejętności społeczne. Wiedza o uzależnieniach. Osobiste zaangażowanie.
FORMA ODDZIAŁYWAŃ	
Jednostronny przekaz i bierny odbiór	Dialog i aktywne uczestnictwo
CZAS I ZAKRES ODDZIAŁYWAŃ	
Sporadyczne akcje wśród nastolatków	Systematyczne działania wśród dzieci i młodzieży
REALIZATORZY	
Prelegenci i specjaliści	Nauczyciele i liderzy młodzieżowi
RODZAJ SUBSTANCJI	
Alkohol, papierosy lub narkotyki	Wszystkie środki uzależniające
KONTROLA EFEKTÓW	
Niewymagana	Wymagana

Źródło: A. Borkowska, D. Macander, K. Ostaszewski, *Specyfika profilaktyki uzależnień w szkole*, „Serwis Informacyjny. Narkomania”, Nr 3/67, ORE, Warszawa 2014, s. 19.

W praktyce stosowania przyjęły się następujące określenia³⁸⁹:

- 1. programów profilaktyki**, które stosuje się do programów dużych, wieloosobowych, długofalowych, adresowanych do większych i zróżnicowanych zbiorowości. Ich zasięg jest różny. Istnieją programy ONZ czy Unii Europejskiej, określające priorytety w jakimś obszarze i kilkuletni plan działań. Ich odpowiednikami w każdym z krajów członkowskich są z kolei programy narodowe (krajowe), które uwzględniają priorytety instytucji międzynarodowych, ale też specyficzne problemy i potrzeby danego kraju. Programy narodowe są realizowane przez kilka resortów, administrację rządową i samorządową na poszczególnych szczeblach. W regionach i środowiskach lokalnych w Polsce powstają więc wojewódzkie

389 Por. J. Szymańska, *Programy profilaktyczne...*, op. cit., s. 9; J. Koczurowska, *Konstruowanie programów profilaktycznych, w: Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002, s. 88–89.

i gminne programy profilaktyki. I tak na przykład istnieje Krajowy Program Przeciwdziałania Narkomanii, który określa priorytetowe zadania polityki państwa w kwestii zapobiegania narkomanii³⁹⁰.

Został on przyjęty na podstawie rządowego programu na lata 2014–2016 – *Bezpieczna i przyjazna szkoła*³⁹¹ i jest zintegrowany z następującymi rządowymi programami:

- a) Narodowym Programem Ochrony Zdrowia Psychicznego³⁹²,
- b) Krajowym Programem Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016³⁹³,
- c) Narodowym Programem Zdrowia na lata 2007–2015³⁹⁴,
- d) Narodowym Programem Zdrowia na lata 2016–2020³⁹⁵,
- e) Krajowym Programem Zapobiegania Zakażeniom HIV i Zwalczenia AIDS³⁹⁶,
- f) Krajowym Programem Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie³⁹⁷,

390 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 2011 r. w sprawie Krajowego Programu Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016 (Dz.U. z 2011 r., poz. 428).

391 Przedmiotowy program rządowy wpisują się w ważne cele strategiczne państwa, w tym: a) Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 przyjętej przez Radę Ministrów uchwałą Nr 104 z dnia 18 czerwca 2013 r. (M.P., poz. 640); cel szczegółowy 5: *Podniesienie poziomu kompetencji oraz kwalifikacji obywateli*, b) Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020 r., przyjętej przez Radę Ministrów uchwałą Nr 61 z dnia 26 marca 2013 r. (M.P., poz. 378), cel szczegółowy 1: *Kształcenie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji*. Program wpisuje się też w cele dokumentu strategicznego *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, przyjętego uchwałą Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., cel: *Kreatywność i innowacyjność*, cel 1: *Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych*.

Rada Ministrów z dnia 8 lipca 2014 r. przyjęła Rządowy program na lata 2014–2016 *Bezpieczna i przyjazna szkoła*. Program jest odpowiedzią na dezyderat Nr 8 Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP, skierowany do Rady Ministrów w sprawie kontynuacji Rządowego programu na lata 2008–2013 *Bezpieczna i przyjazna szkoła*.

W programie wykorzystano wnioski z badań nad zachowaniami problemowymi i ryzykownymi dzieci i młodzieży w obszarach: agresji i przemocy w szkole, cyberprzemocy, używania substancji psychoaktywnych przez młodzież, zaburzeń zdrowia psychicznego, zachowań żywieniowych i zaburzeń odżywiania oraz aktywności fizycznej.

Program uwzględnia założenia i wskazania psychologii pozytywnej i pozytywnej profilaktyki koncentrującej się głównie nie na zagrożeniach, lecz na rozpoznawaniu i wzmacnianiu zasobów i potencjału szkoły i placówki. Stwarza to lepsze warunki do podejmowania działań i budowania pozytywnego klimatu przyjaznego zarówno dla uczniów, rodziców, jak i dla nauczycieli oraz innych pracowników szkoły i placówki.

392 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 2017 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2017–2022 (Dz.U. z 2017r., poz. 458).

393 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 2011 r. w sprawie Krajowego Programu Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016 (Dz.U., N r 78, poz. 428).

394 Ministerstwo Zdrowia, *Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015*. Załącznik do Uchwały Nr 90/2007 Rady Ministrów z dnia 15 maja 2007.

395 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r., poz. 1492 w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020

396 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 lutego 2011 r. w sprawie Krajowego Programu Zapobiegania Zakażeniom HIV i Zwalczenia AIDS (Dz.U., N r 44, poz. 227).

397 Uchwała Nr 76 Rady Ministrów z dnia 29 kwietnia 2014 r. (M.P. z dnia 9 czerwca 2014 r., poz. 445).

- g) Narodowym Programem Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na lata 2011–2015³⁹⁸,
- h) Programem Ograniczenia Zdrowotnych Następstw Palenia Tytoniu w Polsce na lata 2014–2018³⁹⁹,
- i) Krajowym Programem Działań na Rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016⁴⁰⁰,
- j) Narodowym Programem Zwalczenia Chorób Nowotworowych⁴⁰¹,
- k) Rządowym programem ograniczenia przestępczości i społecznych zachowań *Razem bezpieczniej*⁴⁰²,
- l) Programem ograniczania przestępczości i społecznych zachowań *Razem bezpieczniej* im. Władysława Stasiaka na lata 2016 i 2017⁴⁰³,
- m) Narodowym Programem Zdrowia na lata 2016–2020⁴⁰⁴.

W 2012 roku przeprowadzony został konkurs na programy wspierania uzdolnień i zdrowego stylu życia dzieci i młodzieży. Celem kolejnych edycji konkursu jest wsparcie nowych programów wyróżniających się nowatorstwem, oryginalnością, ukierunkowanych na odkrywanie i rozwijanie w uczniach talentów, w tym szczególnie artystycznych i naukowych oraz rozwijanie współpracy w środowisku lokalnym w tym zakresie.

W ramach przedmiotowego konkursu wypracowano i przyjęto program pod nazwą *Profilaktyka a Ty/Edukacja* (PaT/E) realizowany we współpracy z Ministerstwem Spraw Wewnętrznych (MSW) i Komendą Główną Policji (KGP).

Program PaT/E należy do strategii profilaktycznych aktywizujących twórczo młodzież na rzecz własnego rozwoju i pomocy rówieśnikom, którzy przejawiają zachowania problemowe. W ramach Programu PaT/E zostali przeszkoleni animatorzy, wśród których znaleźli się pedagodzy szkolni, nauczyciele przedmiotu, psychologowie, katecheci, policjanci, instruktorzy placówek kultury, a także placówek wychowania pozaszkolnego. Program jest realizowany z zaangażowaniem młodzieżowego wolontariatu i aktywną współpracą z samorządami.

398 Uchwała Nr 35 Rady Ministrów opracowana na podstawie art. 3, ust. 3, pkt 1 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 2007 r., Nr 70, poz. 473 z późn. zm.).

399 Program Rady Ministrów opracowany na podstawie art. 4, ust. 1 ustawy z dnia 9 listopada 1995 r. o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych (Dz.U. z 1996 r., Nr 10, poz. 55 z późn. zm.).

400 Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania, *Krajowy Program Działań na Rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016*, Warszawa 2013.

401 Uchwała Nr 208 Rady Ministrów z dnia 3 listopada 2015 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na lata 2016–2024 pod nazwą *Narodowym Programem Zwalczenia Chorób Nowotworowych* (M.P. poz. 1165).

402 Program jest zgodny z przyjętym przez Radę Ministrów dokumentem *Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015*, którego jednym z priorytetów była *Budowa zintegrowanej wspólnoty społecznej i jej bezpieczeństwa*.

403 M.P. poz. 293. Załącznik do uchwały Nr 23 Rady Ministrów z dnia 8 marca 2016 r.

404 Dz.U. z 2016 r. poz. 1492.

Przykładem ważnego i istotnego programu profilaktyki jest międzynarodowy, a zarazem i krajowy program profilaktyki dla gimnazjum *Unplugged*, który jest programem uniwersalnym adresowanym do uczniów w wieku 12-14 lat, opartym na modelu wszechstronnego wpływu społecznego.

Powstał w ramach międzynarodowego projektu *EU-DrugAbusePrevention*, finansowanego ze środków Unii Europejskiej. Autorami programu jest grupa ekspertów z siedmiu krajów UE. W latach 2004-2010 program został wdrożony między innymi w: Austrii, Belgii, Czechach, Grecji, Hiszpanii, Libanie, Niemczech, Rumunii, Słowenii, Szwecji oraz Włoszech. Koordynatorem projektu jest Uniwersytet w Ghent (Belgia)⁴⁰⁵.

Program upowszechniany jest w Polsce przez Uniwersytet Medyczny w Poznaniu (Katedra i Zakład Toksykologii, Ośrodek Rozwoju Edukacji Wydziału Wychowania i Profilaktyki i Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii).

Na uwagę zasługuje także międzynarodowy program edukacyjny *Golden Five* przygotowujący nauczycieli gimnazjum do wspierania procesu adaptacji uczniów klas I, zapobiegania wykluczeniu uczniów i wypadaniu z systemu edukacji, a także przeciwdziałania innym zachowaniom ryzykownym nastolatków. W Polsce program ten jest upowszechniany kaskadowo od 2007 roku poprzez sieć instruktorów.

Program *Golden Five* jest produktem 3-letniego międzynarodowego projektu realizowanego w ramach programu *Comenius 2.1* koordynowanego przez Uniwersytet w Sewilli. Kraje uczestniczące w projekcie: Belgia, Hiszpania, Norwegia, Polska i Włochy.

Szczególnym rodzajem ogólnopolskiego programu profilaktyki jest *profilaktyka telefoniczno-internetowa* ma ona charakter informacyjno-diagnostyczny. W ramach tegoż programu funkcjonują następujące telefony i adresy internetowe:

- **801 199 990** Ogólnopolski Telefon Zaufania Narkotyki Narkomania, który czynny jest w godzinach od 16⁰⁰ do 21⁰⁰. Konsultanci udzielają informacji na temat uzależnienia od środków psychoaktywnych, wskazują miejsca, w których można uzyskać bezpłatną pomoc

405 Celami programu są: – ograniczenie inicjacji używania substancji psychoaktywnych (alkohol, tytoń, narkotyki); – ograniczenie rozwoju intensywności używania, to jest przejścia od fazy używania eksperymentalnego do fazy używania problemowego. Tematyka zajęć dla uczniów dotyczy szczególnie istotnych w okresie adolescencji problemów takich, jak: – konformizm, przejawy nacisku grupowego i sposoby radzenia sobie z nim; – wiedza o czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących przed piciem alkoholu, zróżnicowaniu podatności na alkohol w zależności od płci; – przekonania normatywne na temat rozpowszechnienia zjawiska używania substancji psychoaktywnych wśród młodych ludzi; – wiedza o przyczynach i następstwach palenia papierosów; – umiejętność komunikowania swoich emocji; – umiejętność asertywnej obrony swych racji; – inne umiejętności interpersonalne i intrapersonalne, których niedostateczne opamiętanie może skłaniać do używania substancji psychoaktywnych w sytuacjach towarzyskich; – wiedza o narkotykach; – umiejętność radzenia sobie z problemami, formułowania celów i podejmowania decyzji.

specjalistyczną, informują o aktualnych uregulowaniach prawnych w zakresie prawa antynarkotkowego. Telefon prowadzony jest przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

- **116 111** pod tym numerem anonimowo i bezpłatnie każdy młody człowiek może uzyskać pomoc i wsparcie. Eksperti pomagają też rodzicom i nauczycielom. Linia dostępna codziennie w godzinach od 12⁰⁰ do 22⁰⁰, pomoc online dostępna na www.116111.pl/napisz.
 - **800 100 100** bezpłatna i anonimowa pomoc telefoniczna i online dla rodziców i nauczycieli, którzy potrzebują wsparcia oraz informacji w zakresie przeciwdziałania i pomocy dzieciom przeżywającym kłopoty bądź trudności wynikające z problemów, zachowań ryzykownych takich jak: agresja i przemoc w szkole, cyberprzemoc i zagrożenia związane z nowymi technologiami, uzależnienia, depresja, myśli samobójcze, zaburzenia odżywiania. Linia dostępna od poniedziałku do piątku w godzinach od 12⁰⁰ do 18⁰⁰, pomoc online dostępna pod adresem pomoc@800100100.pl.
 - **507 832 741**, wakacyjny telefon zaufania dla dzieci i młodzieży. Swoje problemy mogą tam zgłaszać również dorośli, pracujący na co dzień z młodymi ludźmi. Telefon jest czynny codziennie - do 31 sierpnia, w godzinach od 19⁰⁰ do 21⁰⁰. Prowadzenie Wakacyjnego Telefonu Zaufania wspiera Ministerstwo Edukacji Narodowej.
 - **800 060 800** bezpłatna, całodobowa infolinia Głównego Inspektora Sanitarnego. Pod tym numerem telefonu można uzyskać informacje na temat negatywnych skutków zażywania dopalaczy oraz o możliwościach leczenia. Infolinia jest również przeznaczona dla rodziców, którzy mają wątpliwości czy ich dzieci zażywają tak zwane dopalacze. Na infolinię GIS można przekazywać informacje, które mogą ułatwić służbom dotarcie do osób handlujących tymi nielegalnymi substancjami.
 - Antynarkotkowa Poradnia Internetowa, działająca pod adresem www.narkomania.org.pl
- 2) **Program profilaktyczny** natomiast odnosi się do programu małego, stanowiącego narzędzie pracy profilaktycznej. Oznacza mniej lub bardziej ustrukturyzowane zajęcia profilaktyczne, przeważnie realizowane zgodnie z przygotowanym wcześniej scenariuszem i adresowane do ściśle określonej grupy lub grup odbiorców. Programy profilaktyczne stanowią elementy składowe programów - szkolnych, gminnych, wojewódzkich lub nawet krajowych⁴⁰⁶.
- 3) Najmniejszy zasięg ma **szkolny program profilaktyki**, wprowadzony do zadań szkoły we wcześniej cytowanych rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. W tym miejscu należy podkreślić, iż szkoły

od lat kreuja różne i ciekawe pomysły na profilaktyczne wspieranie wychowania uczniów. Ustrukturalizował te pomysły, a zatem działania dla wszystkich szkół, zespół specjalistów pod kierunkiem Zbigniewa Bronisława Gasia tworząc model budowania szkolnego programu profilaktyki⁴⁰⁷. Każda placówka oświatowa, po analizie własnych zasobów, ludzkich i materialnych, wie, jakie są jej możliwości ich wykorzystania oraz potrzeby, które powinny być zaspokojone. Wiedza na temat tego, co już szkoła posiada, na co ją stać pozwala przyjrzeć się również potrzebom środowiska i realnym możliwościom realizacji projektu programu profilaktycznego. Szkolny program profilaktyczny jest jedną z integralnych części planu pracy szkoły, ściśle związaną z programem wychowawczym oraz programem nauczania szkoły.

Charakter zawartych w programie działań profilaktycznych wynika bezpośrednio z diagnozy niepokojących zjawisk społeczno-emocjonalnych występujących w środowisku szkolnym, do których zalicza się między innymi:

- przemoc i agresję rówieśniczą,
- wszelkiego rodzaju uzależnienia,
- niepowodzenia szkolne,
- nieprawidłowe relacje nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel, nauczyciel – rodzic, rodzic – nauczyciel,
- słabe zainteresowanie rodziców swoimi dziećmi.

W dobie profesjonalizacji programów profilaktycznych preferowane są tak zwane programy rekomendowane, które zostały poddane ocenie przez zespół specjalistów, zgodnie z przyjętymi standardami i kryteriami jakości, określonymi w systemie rekomendacji programów profilaktycznych, promocji zdrowia psychicznego oraz w Programie *Exchange on Drug Reduction Action (EDDRA)* w ramach tzw. Banku Programów Profilaktycznych funkcjonującego od 2016 roku na stronie internetowej).

Przykłady programów profilaktycznych przedstawia tabela 32:

Tabela 32. Programy profilaktyczne

NAZWA PROGRAMU	OPIS PROGRAMU
PROGRAMY PROFILAKTYKI UNIWERSALNEJ	
Fantastyczne Możliwości	Program ukierunkowany na opóźnianie wieku inicjacji alkoholowej u nastolatków wkraczających w okres dojrzewania. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji na III poziom – program modelowy.
Program Domowych Detektywów	Program dla uczniów w wieku 10–12 lat oraz ich rodziców i nauczycieli, ukierunkowany na zapobieganie inicjacji alkoholowej. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).

407 Por. Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki...*, op. cit.

NAZWA PROGRAMU	OPIS PROGRAMU
Szkoła dla Rodziców i Wychowawców	Program ukierunkowany na zwiększenie kompetencji wychowawczych rodziców oraz wychowawców i nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą oraz przeciwdziałanie zachowaniom problemowym dzieci i młodzieży. Rekomendowany na II poziom – program <i>Dobra praktyka</i> .
Archipelag Skarbów	Program adresowany do uczniów szkół gimnazjalnych, ukierunkowany na ograniczenie zachowań problemowych (używanie alkoholu, narkotyków, wczesne zachowania seksualne, przemoc rówieśnicza) realizowany w formie mityngów w dużych grupach. Rekomendowany na II poziom – program <i>Dobra praktyka</i> .
Program Wzmacniania Rodziny	Program adresowany do rodzin, ukierunkowany na ograniczenie używania środków psychoaktywnych oraz zapobieganie innym zachowaniom problemowym młodzieży w wieku 10–14 lat. Rekomendowany na II poziom – program <i>Dobra praktyka</i> .
Laboratorium Wiedzy Pozytywnej	Program uniwersalnej profilaktyki używania substancji psychoaktywnych dla młodzieży gimnazjalnej w wieku 13–15 lat, ich rodziców i nauczycieli. Rekomendowany na I poziom (program obiecujący).
Spójrz Inaczej dla klas 4–6	Program dla dzieci w wieku 10–13 lat, ukierunkowany na zapobieganie zachowaniom ryzykownym i destrukcyjnym w klasie szkolnej oraz problemom zdrowia psychicznego.
Program Profilaktyczny Debata	Program dla dzieci i młodzieży w wieku 12–15 lat, ukierunkowany na wzmocnienie postaw pro–abstynenckich u nastolatków stojących przed progiem inicjacji alkoholowej.
PROGRAMY PROFILAKTYKI SELEKTYWNEJ	
Przeciwdziałania Młodzieżowej Patologii Społecznej	Program adresowany do młodzieży w wieku 13–19 lat zagrożonej narkomanią i wykluczeniem społecznym. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).
Szkolna Interwencja Profilaktyczna	Program profilaktyki narkomanii, skierowany do uczniów. Realizowany w formie krótkiej interwencji podejmowanej przez nauczyciela i/lub pedagoga szkolnego. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).
Środowiskowa profilaktyka uzależnień	Program profilaktyki środowiskowej adresowany do osób w wieku 10–18 lat, realizowany w województwie lubelskim. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).
FreDgoes net	Program adresowany do dzieci nieśmiałych w wieku 10–11 lat, wspomagający ich rozwój psychospołeczny, realizowany w formie 15–dwugodzinnych zajęć warsztatowych w klasie szkolnej. Rekomendowany na I poziom – program obiecujący.
Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nie lubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych	Program przeznaczony dla dzieci w wieku 10–11 lat, realizowany w czasie 32 zajęć warsztatowych. Program ma na celu zmianę statusu społecznego dzieci nie lubianych poprzez rozwijanie ich zdolności decentracji poznawczej i samokontroli emocjonalnej oraz wzmocnianie ich poczucia własnej wartości. Rekomendowany na II poziom – <i>Dobra praktyka</i> .
Program Wzmacniania Rodziny	Program adresowany do rodzin, ukierunkowany na ograniczenie używania środków psychoaktywnych oraz zapobieganie innym zachowaniom problemowym młodzieży w wieku 10–14 lat. Rekomendowany na II poziom – program <i>Dobra praktyka</i> .

NAZWA PROGRAMU	OPIS PROGRAMU
Program Nauki Zachowania	Program adresowany jest do uczniów wszystkich poziomów edukacyjnych, którzy mają narastające problemy z zachowaniem się w szkole. Ukierunkowany jest na ograniczenie liczby i częstości występowania niewłaściwych zachowań wybranych uczniów w szkole oraz powstrzymanie u tych uczniów procesu utrwalania się i rozwoju zachowań problemowych.
PROGRAMY PROFILAKTYKI WSKAZUJĄCEJ	
Przeciwdziałanie Młodzieżowej Patologii Społecznej	Program adresowany do młodzieży w wieku 13–19 lat zagrożonej narkomanią i wykluczeniem społecznym. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).
FreDgoes net	Program wczesnej interwencji adresowany do osób w wieku 15–21 lat używających narkotyków lub alkoholu w sposób okazjonalny. Program rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).
Szkolna Interwencja Profilaktyczna	Program profilaktyki narkomanii, skierowany do uczniów. Realizowany w formie krótkiej interwencji podejmowanej przez nauczyciela i/lub pedagoga szkolnego. Rekomendowany w EDDRA i Systemie Rekomendacji – na I poziom (program obiecujący).

Źródło: *Bank Programów Profilaktycznych*, ORE, Warszawa 2016, <https://www.ore.edu.pl/2011/03/bank-programow-profilaktycznych/> [dostęp: 28.04.2016].

W obiegu informacyjnym występują także inne oferty w ramach Banku programów profilaktycznych spełniających kryteria dobrej jakości. Wykaz przedmiotowych programów zawiera informacje o autorach, adresatach, głównych celach, treściach, realizatorach i materiałach stanowiących wyposażenie poszczególnych programów. Oferty te są dostępne w Banku Programów Profilaktycznych Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie.

Ocena przydatności własnych projektów i oferowanych samodzielnych programów nie jest łatwe i proste bez znajomości stosownych kryteriów ich tworzenia, uwzględniające bezpieczeństwo uczniów. Powszechnie przyjęto pogląd, iż należy tutaj stosować „standardy, jakości pierwszorzędowych programów profilaktycznych realizowanych w szkołach i placówkach oświatowych”⁴⁰⁸. Dokument ten został opracowany w Centrum Medycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej przez Krzysztofa Wojcieszkę i Joannę Szymańską. Wraz z Przeglądem Rekomendowanych Programów Profilaktycznych jest on dostępny w Centrum Medycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie lub pod adresem: www.cmppp.edu.pl.

Standardy jakości pierwszorzędowych programów zawierają opis najważniejszych wymagań, jakie współczesna nauka stawia twórcom, realizatorom i organizatorom szkolnych działań profilaktycznych.

W przedmiotowych standardach jakości opisuje się szczegółowe wymagania ogólne programów profilaktycznych, a mianowicie⁴⁰⁹:

408 Por. J. Szymańska, *Profilaktyka w środowisku szkolnym dzieci i młodzieży. Perspektywę i bariery*, „Remedium”, Nr 5, 2002, s. 5–7.

409 Por. *Ibidem*, s. 5–7.

- 1) Program profilaktyczny powinien dawać wysoką gwarancję korzyści wszystkim jego uczestnikom, a w szczególności odbiorcom. Podkreślane jest tutaj znaczenie jego jakości, gdzie do jej wymiarów należą przede wszystkim: bezpieczeństwo uczniów, adekwatność, skuteczność, głębokość i czas trwania, formy i metody pracy, organizacja programu, ewaluacja i dokumentacja.
- 2) Program powinien być bezpieczny.

Działania profilaktyczne przede wszystkim nie mogą powodować szkód. Od autorów i realizatorów programów wymaga się nie tylko posiadania specjalistycznej wiedzy, ale także przestrzegania norm etycznych i zasad zawodowych, co zapewnia uczestnikom bezpieczeństwo. Stopień bezpieczeństwa programów profilaktycznych kierowanych do dzieci i młodzieży szkolnej ściśle wiąże się z poziomem przygotowania osób prowadzących.

Powinien dotyczyć realnych zagrożeń występujących w danej grupie lub środowisku. Wybór i jego wdrożenie powinno być zawsze poprzedzone wstępną diagnozą.

Powinien być skuteczny. Skuteczność programów zależy w znacznym stopniu od profesjonalizmu twórców i realizatorów. Program profilaktyczny przeznaczony dla dzieci i młodzieży powinien być zgodny z aktualnym stanem wiedzy z dziedziny, której dotyczy, jak również psychologii rozwojowej adresata. Powinien też wykorzystywać najnowszą wiedzę dotyczącą sprawdzonych strategii, form i metod oddziaływania. Działania w zamierzeniu profilaktyczne, a nieuwzględniające podstawowych zasad bezpieczeństwa – nie mogą być profilaktyczne. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że okażą się wręcz anty-skuteczne.

W teorii i praktyce funkcjonuje także tak zwana *lista kluczowych cech zasad*, którymi powinien charakteryzować się program profilaktyczny⁴¹⁰.

Przedmiotowe cechy skutecznych programów profilaktycznych zostały przedstawione w tabeli 33.

Scharakteryzowane w tabeli 33. cechy (zasady) programów profilaktycznych wskazują jednoznacznie, iż krótkie, akcyjne działania profilaktyczne przygotowane na podstawie osobistych przekonań autorów mają znikome szanse, by przyczynić się do ograniczenia zachowań problemowych (ryzykownych) młodzieży. Niestety, oferta programów o udokumentowanej skuteczności jest w Polsce nader skromna. Jednym ze sposobów poszerzenia tej oferty jest dokonywanie adaptacji programów opracowanych i sprawdzonych nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach. I tak na przykład z własnych badań

410 Por. M. Nation et al., *What works in prevention. Principles of effective prevention programs*, „American Psychologist”, 6/7, 2003, s. 58; A. Borucka, A. Pisanska, K. Bobrowski, *ABC szkolnej profilaktyki...*, op. cit., s. 10–11.

wśród 13–16 letniej młodzieży i ich nauczycieli wynika, że według 36% nauczycieli programy profilaktyczne są czynnikiem chroniącym bezpieczeństwo, a 5% tych osób podaje, iż program profilaktyczny jest zawarty w statucie szkoły. Z kolei tylko 70% respondentów wskazuje, iż działania na rzecz bezpieczeństwa w szkole są w ogóle realizowane.

Tabela 33. Cechy skutecznych programów profilaktycznych

DOBRE PODSTAWY TEORETYCZNE	SKONSTRUOWANIE PROGRAMU ZGODNIE Z TEORIAM I WYJAŚNIAJĄCYMI ZACHOWANIA
Wszechstronność	Szeroki zakres oddziaływań poprzez: 1. wykorzystanie zróżnicowanych strategii profilaktycznych (np. przekaz wiedzy, kształtowanie umiejętności, poprawa dostępu do pomocy specjalistycznej) oraz 2. adresowanie działań do szerszego otoczenia społecznego nastolatków (rodziców, rówieśników, szkoły, środowiska lokalnego).
Różnorodne formy edukacji	Wykorzystywanie metod aktywizujących i/lub interaktywnych. Metody aktywizujące, oparte na dwustronnej komunikacji, są istotnym warunkiem skutecznego przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności. Istotą metod interaktywnych jest nacisk na twórczość oraz samodzielność uczniów w zdobywaniu wiedzy i rozwiązywaniu problemów. Zastosowanie metod interaktywnych oznacza, że odbiorcy stają się zarazem współtwórcami programu.
Odpowiednia intensywność działań	Dostosowanie czasu trwania oddziaływań (np. liczby i długości poszczególnych spotkań, przerw pomiędzy sesjami, czasu trwania całego programu) do zakładanych celów programu. Zalecane jest, aby realizacja programu profilaktycznego dotyczącego na przykład profilaktyki alkoholowej została zaplanowana na około 10 zajęć w pierwszym roku trwania programu oraz 5 zajęć uzupełniających w kolejnych dwóch latach edukacji.
Adekwatność programu do potrzeb odbiorców	Wprowadzanie programu w odpowiedniej fazie rozwoju dzieci i młodzieży, to jest bezpośrednio przed okresem inicjacji w podejmowaniu określonych zachowań ryzykownych. Dostosowanie treści i formy programu do możliwości intelektualnych, poznawczych i społecznych uczniów.
Kompetencje realizatorów	Przekazanie realizatorom wiedzy teoretycznej o profilaktyce oraz praktycznej, dotyczącej prowadzenia konkretnego programu. Istotne jest także zapewnienie superwizji, wsparcia merytorycznego i finansowego. Kluczowe znaczenie ma motywacja realizatorów do pracy profilaktycznej oraz stały, codzienny kontakt z odbiorcami programu. Z tego względu zaleca się, by programy profilaktyczne realizowali odpowiednio przygotowani nauczyciele i wychowawcy.
Scenariusze i materiały pomocnicze	Wyposażenie realizatorów i odbiorców programu w starannie przygotowane merytorycznie, atrakcyjne scenariusze, materiały oraz inne pomoce dydaktyczne.
Ewaluacja i monitorowanie programu	Udokumentowanie skuteczności programu i ewaluacja wyników oraz systematyczne monitorowanie, czyli zbieranie danych na temat realizacji i przebiegu działań. Monitorowanie pozwala ocenić odbiór programu, zgodność realizacji z pierwotnymi założeniami oraz adekwatność działań do potrzeb uczestników.
Adekwatność kulturowa	Dopasowanie programu do określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, uwzględnienie norm obowiązujących w danej społeczności, postaw, przekonań odbiorców oraz praktyk stosowanych w danej kulturze.

Źródło: A. Borucka, A. Pisarska, K. Bobrowski, *ABC szkolnej profilaktyki...*, op. cit., s. 10.

W tym miejscu należy podkreślić, iż stosowna adaptacja wymaga dostosowania programu profilaktycznego do warunków kulturowych i rzeczywistych zagrożeń, w jakiej funkcjonują uczniowie.

Zarówno w standardach jakościowych i cechach (zasadach) programów profilaktycznych kluczowymi i wspólnymi aspektami są:

- adekwatność programów do rzeczywistych potrzeb i problemów oraz możliwości konkretnej grupy uczniów i szkoły,
- oparcie programów na podstawach teoretycznych oraz sprawdzonych strategiach profilaktycznych w stosunku do określonej grupy uczniów.

Poziomy jakości poszczególnych programów powinny być zgodne z tak zwanym programem dobrej jakości. Dotyczy to następujących poziomów jakości⁴¹¹:

- *Poziom I - program obiecujący*
 - ✧ opiera się na uznanych koncepcjach teoretycznych odnoszących się do problematyki zachowań problemowych,
 - ✧ wykorzystuje skuteczne strategie profilaktyczne,
 - ✧ jest skonstruowany zgodnie z zasadami logicznego modelu,
 - ✧ legitymuje się ewaluacją procesu uprawniającą do wnioskowania o możliwości uzyskania oczekiwanych rezultatów w efekcie jego realizacji.
- *Poziom II - program dobra praktyka*
 - ✧ opiera się na uznanych koncepcjach teoretycznych odnoszących się do problematyki zachowań problemowych,
 - ✧ wykorzystuje skuteczne strategie profilaktyczne,
 - ✧ jest skonstruowany zgodnie z zasadami logicznego modelu,
 - ✧ legitymuje się ewaluacją procesu uprawniającą do wnioskowania o możliwości uzyskania oczekiwanych rezultatów w efekcie jego realizacji,
 - ✧ legitymuje się ewaluacją formatywną służącą podniesieniu jakości programu,
 - ✧ lub ewaluacją wyników potwierdzającą skuteczność w zakresie osiągnięcia celów szczegółowych programu,
 - ✧ program nie dysponuje wynikami ewaluacji odnoszącymi się do zmian w zachowaniu, w tym odroczonej rezultatów.

411 System rekomendacji programów profilaktycznych, ORE, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/2011/01/system-rekomendacji-programow-profilaktycznych-i-promocji-zdrowia-psychicznego-w-polsce/> [dostęp: 6.06.2016].

- Poziom III - program modelowy
 - ✧ opiera się na uznanych koncepcjach teoretycznych odnoszących się do zachowań problemowych,
 - ✧ wykorzystuje skuteczne strategie profilaktyczne,
 - ✧ jest skonstruowany zgodnie z zasadami logicznego modelu,
 - ✧ legitymuje się ewaluacją procesu uprawniającą do wnioskowania o możliwości uzyskania oczekiwanych rezultatów w efekcie jego realizacji,
 - ✧ legitymuje się ewaluacją formatywną służącą podniesieniu jakości programu,
 - ✧ ewaluacja wyników uwzględnia efekty programu odroczone w czasie.

Zauważa się, iż występują tu określone bariery w upowszechnianiu w szkołach programów opartych na podstawach naukowych, a mianowicie:

- szkoła ma liczne zadania, dlatego brakuje czasu na bardziej wymagające formy profilaktyki,
- nauczyciele nie są przygotowani do prowadzenia działań profilaktycznych, więc chętnie przyjmują pomoc z zewnątrz, wpływają na to takie parametry jak:
 - ✧ brak wynagrodzeń za prowadzenie zajęć profilaktycznych,
 - ✧ pozamerytoryczne kryteria wyboru programów:
 - osobiste przekonania oparte na obiegowej wiedzy,
 - podążanie za modą na określone działania,
 - pozytywna opinia odbiorców działań⁴¹².

4. PRACA PROFILAKTYCZNA

Istotną kategorią zarówno działań profilaktycznych, jak i modelu zarządzania bezpieczeństwem szkolnym jest „praca profilaktyczna”. Praca ta jest sposobem zabiegania o wartość bezpieczeństwa szkolnego oraz celem realizacji działań profilaktycznych.

Jest to nieodłączny element pracy wychowawczej i pedagogicznej.

Termin „praca profilaktyczna” oznacza rodzaj pracy o określonym celu i charakterze. *Słownik poprawnej polszczyzny* definiuje „pracę”, jako: „celową

412 Por. A. Pisarska, *Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym II etap, Bariery w upowszechnianiu programów profilaktycznych opartych na naukowych podstawach*, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej Pro-M Instytut Psychiatrii i Neurologii, ORE, Warszawa 2010.

działalność człowieka zmierzającą do wytworzenia określonych dóbr⁴¹³. Termin praca używany jest najczęściej w dwóch znaczeniach: 1) czynnościowym (funkcjonalnym) i oznacza pewną formę działania oraz 2) rzeczowym (przedmiotowym) i oznacza wynik, efekt, dzieło, wytwór działania.

Pracę człowieka można rozpatrywać w różnych aspektach, w zależności czy jest ona:

- działaniem technicznym,
- działalnością ekonomiczną,
- procesem fizjologicznym,
- procesem psychicznym i intelektualnym,
- procesem społecznym, a także działaniem wychowawczym, pedagogicznym i profilaktycznym.

Pojęcie pracy przeszło długą drogę: od przekleństwa, potępienia, upodlenia, znieważenia, beznadziejności, bezsensowności, przymusu, krzywdy, alienacji, degradacji do emancypacji, dezalienacji, wyzwolenia, wyzwolenia wartości, od których zależna jest samorealizacja i los ludzkiej egzystencji.

Niewątpliwie pojęcie pracy profilaktycznej dotyczy szczególnej wartości uniwersalnej jaką jest bezpieczeństwo, które ma określoną pozycję społeczną w procesie wychowawczo-dydaktycznym szkoły. Pojęcie pracy profilaktycznej obejmuje wszelkiego rodzaju działania na tym polu, które są skierowane do uczniów i całego środowiska szkolnego. Głównym celem tej pracy jest realizacja określonych zadań, które dotyczą zapewnienia i wzmacniania poczucia bezpieczeństwa osobistego uczniów i środowiska szkolnego. Cel ten obejmuje następujące działania⁴¹⁴:

- rozpowszechnianie prawdziwych i rzetelnych informacji o zjawisku, którego profilaktyka dotyczy,
- kształtowanie świadomych wzorców konsumpcyjnych,
- kształtowanie umiejętności interpersonalnych, a w szczególności: samoświadomości, samooceny i samodyscypliny,
- rozwijanie umiejętności interpersonalnych, a w szczególności: umiejętności empatycznych, współdziałania, komunikowania się oraz rozwiązywania konfliktów,

413 *Słownik...*, op. cit., red. M. Czekaj, s. 217; W *Słowniku języka polskiego* wyróżnia się następujące rodzaje pracy: praca – benedyktyńska, ciężka, długotrwała, duszpasterska, dydaktyczna, efektywna, fizyczna, gorączkowa, grupowa, indywidualna, intensywna, katorżnicza, lekka, męcząca, mordercza, mozolna, mrówcza, nad dziećmi, nad filmem, nad książką, nad rolą, nad sobą, naukowa, niedźwiedzia, nudna, ogromna, organiczna, owocna, ponad siły, pożyteczna, przyjemna, rzetelna, solidna, systematyczna, szkoleniowa, twórcza, tytaniczna, umysłowa, wspólna, wychowawcza, wyczerpująca, wytężona, zespołowa, żmudna. Portal Wiedzy PWN, on-line (1997–2010), PWN [dostęp: 8.06.2017].

414 Por. Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki...*, op. cit., s. 19–20.

- rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów, obejmujące między innymi zdolność do wybierania pozytywnych, a nie negatywnych rozwiązań życiowych,
- rozwijanie związków z grupą społeczną i poczucia odpowiedzialności za grupę, do której jednostka przynależy (rodzina, rówieśnicy, lokalna społeczność, ogół społeczeństwa),
- rozwijanie dojrzałej odpowiedzialności, jako właściwego wzorca ról do naśladowania przez innych (obejmującej między innymi: styl życia, postawy wobec używania środków odurzających, podejmowania decyzji itd.),
- rozwijanie środowiska rodzinnego, rówieśniczego, społecznego i pracy, które podnosiłyby jakość życia wszystkich jej członków,
- kształtowanie reguł prawnych i publicznych w taki sposób, aby były one zgodne z ludzkimi potrzebami i wspierały konstruktywny rozwój i pozytywny styl życia,
- umożliwienie wczesnego rozpoznawania, diagnozowania zagrożeń oraz rozwijania strategii przeciwdziałania, bazujących na znajomości przyczyn zachowań dysfunkcyjnych.

Zadania profilaktyki zależą również od tego, na jakim poziomie jest ona realizowana. Zauważmy, że profilaktyka pierwszorzędowa to działania mające na celu z jednej strony promocję zdrowia, zaś z drugiej – zapobieganie pojawianiu się problemów związanych z dysfunkcyjnym stylem życia uczniów. Szczególnie wyraźnie akcentuje się budowanie i rozwijanie różnorodnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia. „(...) Ważne jest też dostarczenie rzetelnych informacji dostosowanych do specyfiki odbiorców”⁴¹⁵.

Do najistotniejszych zadań realizowanych w ramach tej profilaktyki należy rozpoznanie czynników ryzyka, na przykład dziedzicznych i środowiskowych, włączenie środków masowej informacji w prowadzenie akcji profilaktycznych, a także działania legislacyjne, które powinny iść w kierunku przeciwdziałania podejmowaniu zachowań sprzyjających rozwojowi patologii. Ważne jest także włączenie do działań profilaktycznych społecznych grup działania lub organizacji, tworzonych przez ludzi zainteresowanych problemami związanymi z patologią społeczną. Dołączyć należy tu też instytucje wychowawcze i kulturowe oraz propagowanie edukacji zdrowotnej zmierzającej do modyfikowania stylu życia w kierunku zachowania pełnego zdrowia i podejmowania działań pożądanых społecznie⁴¹⁶.

Natomiast zadania dla profilaktyki drugorzędowej to organizowanie specjalnych programów dla grup wysokiego ryzyka, obejmujących treningi umiejętności, działania edukacyjne oraz profilaktyczne poradnictwo i terapię,

415 Ibidem.

416 Por. Z.B. Gaś, *Rodzina a uzależnienia*, UMCS, Lublin 1994, s. 41.

przełamywanie zaprzeczenia charakterystycznego dla osób we wczesnych fazach odurzania się oraz wykorzystywanie rutynowych działań. Do tych działań zaliczamy między innymi: badanie lekarskie, działania domów kultury, poradnictwo itp., do wykrycia osób, które zaczynają przejawiać zachowania dysfunkcyjne i patologiczne.

W tej sytuacji profilaktyka trzeciorzędowa jest interwencją po wystąpieniu uzależnienia, jej celem jest usprawnianie pomocy dla osób uzależnionych oraz ich rodzin. Celem jest też poprawa jakości życia rodzin z osobą uzależnioną, redukcja problemów społecznych i zdrowotnych związanych z uzależnieniem oraz likwidowanie piętna społecznego, jakie ciąży na tych osobach⁴¹⁷.

Generalnie należy przyjąć, że praca profilaktyczna jest formą pedagogiki pracy, która jest dyscypliną naukową, zajmuje się wpływem pracy i rozmaitych jej rodzajów na kształtowanie się osobowości w procesie wychowania, a więc pedagogicznymi aspektami relacji: człowiek - wychowanie - praca. O jej przedmiocie stanowią wszystkie te układy i związki przedmiotowo-treściowe, przez które przewija się idea przygotowania człowieka do pracy zawodowej, ale również idea pomyślnego i zadowalającego udziału człowieka w tej pracy. Zasadniczym pojęciem pedagogiki pracy jest więc praca rozumiana jako wartość uniwersalna - punkt odniesienia do innych wartości.

W tym miejscu warto odwołać się do ogólnych poglądów pedagogicznych. Otóż *Encyklopedia pedagogiczna* definiuje pedagogikę pracy jako „dyscyplinę naukową obejmującą całość problematyki pedagogicznej, wynikającej z zerknięcia człowieka z pracą”⁴¹⁸. Przeciwnieństwem tej lakonicznej, ogólnikowej i niewiele wnoszącej formuły jest następująca definicja Wincentego Okonia, który skupia swą uwagę na przedmiocie badań pedagogiki pracy, rozszerzając tym samym zakres znaczeniowy definiowanego pojęcia: „dyscyplina pedagogiczna, której przedmiotem badań jest praca ludzka, jej różnorodne uwarunkowania, jej wpływ wychowawczy na jednostkę, a więc wpływ automatyzacji produkcji na człowieka, znaczenie pracy wytwórczej w kształceniu ogólnym, dostosowanie stanowiska pracy do człowieka, przystosowanie pracownika do warunków jego pracy”⁴¹⁹.

Zatem przez pedagogikę pracy należy rozumieć także problemy kształcenia ogólnotechnicznego, orientacji, poradnictwa i dorastania zawodowego, edukacji pozazawodowej, kształcenia i wychowania zawodowego, kształcenia ustawicznego pracujących i bezrobotnych oraz problemy edukacyjne i humanizacyjne zakładu pracy⁴²⁰.

417 Por. Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień...*, op. cit., s. 20–21.

418 Por. T. Nowacki, *Pedagogika pracy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 565; Z. Wiatrowski, *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki w Polsce, cz. II. Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, Nr 1, t. 80, 2013, s. 13–29.

419 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cyt., s. 289.

420 Por. T. Nowacki, *Pedagogika pracy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała ..., op. cit., s. 565.

Pedagogika pracy jest łączona z psychologią pracy tworząc dziedzinę wiedzy pod nazwą tak zwanej psychopedagogiki pracy⁴²¹.

Psychopedagogika pracy jak i pokrewne działy pedagogiki, tj. psychopedagogika opiekuńczo-wychowawcza i psychopedagogika z profilaktyką społeczną, wspólnie łączą wiedzę pedagogiczną z umiejętnościami psychologicznymi. Wskazuje się tu, jak pracować z człowiekiem w każdej fazie życia i rozwoju, młodzieżą szkolną mającą problemy z nauką, uczeniem się w grupach, samokształceniem i reedukacją niedostosowanych społecznie lub z zaburzeniami wychowania o naturze psychicznej.

Analizując obszary zainteresowań pedagogiki pracy łatwo można zauważyć, iż ideą przewodnią tej dyscypliny pedagogicznej są zagadnienia związane z procesem wychowania do pracy i przez pracę, którego podstawą jest wpływ pracy na kształtowanie osobowości. Bezspornym jest, iż praca to bardzo ważny element osobo-twórczy, mówiąc o wychowaniu przez pracę nie chodzi o zjawisko powszechnego kształtowania cech ludzkich przez powszechny proces społecznej działalności produkcyjnej, ale o to, by zdając sobie sprawę z kreatywnej roli pracy w stosunku do przyrody, nauki, a także ludzi, uczynić z niej czynnik świadomego kształtowania osobowości człowieka. Niewątpliwie obszary te są wspólne z przedmiotem i zadaniami pracy profilaktycznej szkoły. Dotyczy to przede wszystkim skuteczności działań wychowawczych, zagrożeń w procesie uczniowskiej pracy oraz profesjonalnej roli pedagogów⁴²².

Otwartym więc zostaje pytanie: czy zasadnym byłoby powiększenie obszaru przedmiotu pedagogiki pracy o pracę profilaktyczną? Niewątpliwie tak. Tym bardziej, iż w praktyce profilaktycznej używa się kategorii „profilaktyki pedagogicznej”⁴²³.

421 Psychopedagogika w jej tradycyjnym rozumieniu, jest dyscypliną naukową zajmującą się badaniem procesów psychicznych związanych z wychowaniem i edukacją. Jako dyscyplina jest bliska psychologii wychowawczej i rozwojowej. Stosując metody badawcze psychologii eksperymentalnej, jako dyscypliny podstawowej, dokonuje analizy sytuacji wychowawczych z punktu widzenia psychologii. Ponadto jest dyscypliną pedagogiczną a posługując się metodologią badań pedagogicznych, posiada cechy nauki stosowanej. Na jej terenie powstało wiele projektów terapii pedagogicznej, treningów psychoedukacyjnych, programów edukacyjnych dotyczącego kształcenia ustawicznego i specjalnego oraz samokształcenia. Por. J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, ŻAK, Warszawa 2007, s. 8–9.

422 Por. W.F. Morrison, M. Rizza, *Indywidualizacja metod pracy z uczniami w celu spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów*, w: *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, UJ, Kraków 2014, s. 215–223; J. Szłapińska, *Współczesny kształt pedagogiki pracy w Polsce*, „*Studia Edukacyjne*”, Nr 37, 2015, s. 153–168.

423 Por. S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna...*, op. cit.

Podsumowanie

Kluczem do rozwiązywania trudnych i złożonych problemów profilaktyki na rzecz bezpiecznej szkoły jest likwidacja źródeł zbyt niskiego poziomu upodmiotowienia nauczycieli, którzy to przecież najbardziej kształtują podmiotowość uczniów.

Nauczyciel, jak to pokazują także doświadczenia amerykańskie i fińskie, powinien przestać być tylko autorytetem i źródłem wiedzy programowej, ale przede wszystkim stać się osobą wspierającą wszechstronny rozwój ucznia oraz przyjąć rolę trenera interpersonalnego w świadomym kształtowaniu konsekwencji zachowań uczniów. Chodzi o systemowe wdrażanie adekwatnego i użytecznego modelu, kształtującego poczucie konsekwencji zachowań poprzez umiejętność rozwiązywania trudnych problemów, uzyskiwania celów oraz walkę ze stresem i agresją.

Niewątpliwie rosnącą troską społeczeństwa są agresywni, aspołeczni uczniowie, którzy traktują innych jak przedmioty, a nie jak ludzi. Zjawiska tego typu występują zawsze i wszędzie. Należy jednak zauważyć, że agresywna, aspołeczna jednostka nie pojawia się w próżni, ale w dużej mierze jest efektem społecznej deprywacji, winnej całego szeregu problemów: dzieci i młodych ludzi, a także dorosłych, którzy nie potrafią i nie chcą się uczyć, pracować. Tylko zrozumienie i trafna ocena (diagnoza), leży u podstawy tej skomplikowanej patologii i może wskazać na skuteczne środki zaradcze⁴²⁴.

Zaznaczając te uwarunkowania należy wskazać, że każdy uczeń i nauczyciel współtworzy jakość szkoły oraz podlega wpływom pośrednim i bezpośrednim, a rezultat tych wpływów wtórnie wzmacnia lub osłabia system bezpieczeństwa szkoły. Istotne dla określenia systemu bezpieczeństwa szkolnego są role pełnione przez poszczególne osoby w strukturze szkoły.

Poprawa jakości to nic innego jak trafność diagnoz i co za tym idzie adekwatność, użyteczność działań, zależna przede wszystkim od wiedzy nauczycieli, którzy zajmują się tą dziedziną. A jednym z ważnych składników tej wiedzy jest umiejętność określenia, jakiego typu działania prawdopodobnie prowadzą do ograniczania negatywnych problemów, a które raczej nie

424 Por. E. Wysocka, *Diagnoza środowiska rówieśniczego jako obszar zaniedbany i zaniechany w diagnozie sytuacji szkolnej – jakość i typ środowiska uczniowskiego jako wyznacznik funkcjonowania szkolnego ucznia*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa...*, op. cit., red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, 2007, s. 207–228.

przyniosą pożądaných efektów. Równie ważna jest umiejętność sprawdzenia skutków realizacji określonych działań. Takich informacji powinny dostarczać profesjonalne badania ewaluacyjne.

Powstają zatem pytania:

- Jakie jest więc minimum wiedzy, z zakresu profilaktyki na rzecz bezpieczeństwa szkolnego, jaką każdy nauczyciel powinien posiadać?
- Skąd nauczyciel wie, czy robi coś dobrego, a jego praca nie jest bezwartościowa lub wręcz szkodliwa?
- Skąd nauczyciel i szkoła ma wiedzieć, iż tworzony program wychowawczo-profilaktyczny odpowiada kryterium adekwatności i użyteczności?
- Czy nauczyciel ma możliwości motywacyjne i czasowe zajmować się tymi problemami?

Stąd wydaje się, że systemowy model działań w zakresie bezpieczeństwa w szkole powinien zakładać, tylko te działania, które są ściśle powiązane z określonymi celami. Sprawdzenie jakości realizacji tychże działań ma służyć profesjonalna ewaluacja procesu funkcjonowania systemu bezpieczeństwa szkolnego. Powinna ona być przeprowadzona przez specjalistów, a nie tylko nauczycieli teoretyków. Ponadto niezbędnym jest określenie wskaźników realizacji poszczególnych działań w ramach przyjętego modelu, to znaczy ocen, po których poznaje się, że określone dane przebiegają zgodnie z planem.

Jak pisze Katarzyna Okulicz-Kozaryn⁴²⁵ wydaje się, iż pożądanym i idealnym rozwiązaniem byłoby prowadzenie badań ewaluacyjnych w zespołach, w których byłiby:

- autorzy działań profilaktycznych w ramach danego modelu,
- realizatorzy tychże działań,
- specjaliści zajmujący się ewaluacją,
- decydenci i osoby sprawujące nadzór merytoryczny oraz finansowy nad daną szkołą.

Jednak dążenie do tego prowadzi raczej długą i wyboistą drogą, dlatego konkludując, na kanwie przeprowadzonych badań i analizy zagadnień z zakresu profilaktyki na rzecz bezpieczeństwa w szkole, uprawnionym staje się przyjęcie poglądu o pilnej potrzebie wdrożenia do działalności szkół zasad profesjonalnego, jakościowego i systemowego zarządzania bezpieczeństwem szkolnym. Winno ono kierować się ideą (celem) solidarnego wspierania, zarówno uczniów przez nauczycieli, jak i nauczycieli przez rodziców oraz państwo.

425 Ibidem, s. 21.

Bibliografia

MONOGRAFIE, DRUKI ZWARTE

1. Adler A., *Sens życia*, PWN, Warszawa 1986.
2. Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, IPN, Warszawa 1987.
3. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
4. Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, PWN, Warszawa 2013.
5. Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
6. Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2000.
7. Bińczycka J., *Humaniści o prawach dziecka*, „Impuls”, Kraków 2000.
8. Bocheńska K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, WSiP, Warszawa 2006.
9. Borecka-Biernat D., *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężenia*, Difin, Warszawa 2013.
10. Borys G., *Zarządzanie ryzykiem kredytowym w banku*, PWN, Wrocław 1996.
11. Borys W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, WL, Kraków 2005.
12. Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000.
13. Chandler A.D., *Strategy and Structure*, MIT Press, Cambridge 1962.
14. Ciborski P., *Bezpieczeństwo i higiena w szkole. Poradnik dyrektora*, ODDK, Gdańsk 2003.
15. Corey M.S., Gorey G., *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2002.
16. Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2015.
17. Cudowska A., *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, Akademia Podlaska, Siedlce 2007.
18. Czajkowska-Ziobrowska D., *Raport o bezpieczeństwie młodzieży opracowany w oparciu o badania ankietowe przeprowadzone w ramach programu edukacyjnego Bezpieczny uczeń. Jak unikać zagrożeń, w okresie 09.2005–06.2006*, WSB, Poznań–Lublin 2007.
19. Czapów C., *Wychowanie resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 1978.
20. Czyż E., *Dziecko i jego prawa*, Biblioteka Komitetu Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992.
21. Deptuła M., *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
22. Derlikiewicz E., *Zaburzenia zachowania a środowisko rodzinne dziecka*, Vesalius, Szczecin 2001.
23. Dębowski J., *Bezpieczeństwo i wolność jako kategorie kulturalne i społeczne*, Akademia Podlaska, Siedlce 2004.
24. *Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus, APS, Warszawa 2016.
25. Doliński D., *Wpływ społeczny a jakość życia*, SWPS, Warszawa 2002.
26. Drabik L., Sobol E., opr., *Słownik poprawnej polszczyzny*, PAN, Warszawa 2007.

27. Drucker P., *Spółeczeństwo postkapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.
28. Dyrda B., Koczoń-Żurek S., Przybylska I., *Podstawy prawne i organizacyjne funkcjonowania oświaty*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2008.
29. Dziawgo D., *Credit-rating, Ryzyko i obligacje na międzynarodowym rynku finansowym*, PWN, Warszawa 1998.
30. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, „Żak”, Warszawa 2004.
31. *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
32. *Encyklopedia*. Suplement „Gazet Wyborczej”, red. J. Rawicz, Z. Bydlińska-Czernuszczyk, E. Maziarska, W. Ostrowska, E. Jewdokimow, W. Gorlewski, M. Kossakowski, PWN, Warszawa 2005.
33. Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 1997.
34. *Ewaluacja w pracy metodą projektu*, red. Brzezińska-Hubert M., cz. 4, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”, Warszawa 2007.
35. Frei D., *Sicherheit, Grundfragen der Weltpolitik*, Stuttgart 1977.
36. Gajda J.B., *Prognozowanie i symulacja a decyzje gospodarcze*, C.H. Beck, Warszawa 2001.
37. Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy: wprowadzenie do filozofii*, PAT, Kraków 1992.
38. Galata S., *Strategiczne zarządzanie organizacjami*, Difin, Warszawa 2004.
39. Galimberti U., *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino 1992.
40. Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, WSiP, Warszawa 1993.
41. Gaś Z.B., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły. Opracowywanie i ewaluacja*, ORE, Warszawa 2017.
42. Gaś Z.B., *Rodzina a uzależnienia*, UMCS, Lublin 1994.
43. Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*, MENiS, Warszawa 2003.
44. Gawroński K., Stefan A., *Zarządzanie placówką oświatową*, ABC Wolters Kluwer Business, Warszawa 2008.
45. Gordon G., *Symulacja systemów*, WNT, Warszawa 1974.
46. Hałas K., *Wychowanie ku wartościom, elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin–Kielce 2003.
47. Hołyst B., *Kryminologia*, PWN, Warszawa 2000.
48. Huff A.S., Floyd S.W., Herman H.D., Terjesen S., *Zarządzanie strategiczne. Podejście zasobowe*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
49. James K.J., Gilliland B.E., *Strategie interwencji kryzysowej*, „PARPA”, Warszawa 2004.
50. Janasz K., Wiśniewska J., *Zarządzanie projektami w organizacji*, Difin, Warszawa 2014.
51. Jeżowski J., *Gimnazja w Polsce, efekty edukacyjne, finanse, organizacja*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2017.
52. Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2003.
53. Kaczmarczyk B., *Analiza i ocena prawno-organizacyjnych możliwości zwiększania efektywności działania Straży Granicznej w systemach kryzysowych, projekt badawczy*, WSA, Bielsko–Biała 2012.
54. Kalinowski M., *Z praktyki i teorii pracy profilaktycznej w środowisku wychowawczym*, APS, Warszawa 1986.
55. Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1980.
56. Karney J. E., *Psychopedagogika pracy*, Żak, Warszawa 2007.
57. Kłoska G., *Pojęcie, teoria i badania wartości w naukach społecznych*, PWN, Warszawa 1982.
58. Kołodziński E., Lachowicz T., *Wprowadzenie do zarządzania bezpieczeństwem*, Uniwersytet Warmińsko–Mazurski, Olsztyn 2014.

59. Komorowski T., Pielachowski J., *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy*, Empi, Poznań 2002.
60. Konopczyński M.J., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Impuls, Kraków–Warszawa 2017.
61. Konopczyński M., Konopczyński M., Borowik J., Chlebowski P., Kolemba M., Szorc K., Szada-Borzyszkowska J., Wieczorek M., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*, ORE, Warszawa 2017.
62. Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie*, PZWS, Warszawa 1958.
63. Kostecki W., *Strach i potęga. Bezpieczeństwo międzynarodowe w XXI wieku*, Poltext, Warszawa 2012.
64. Kościelak R., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996.
65. Kościelska M., *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, PWN, Warszawa 1984.
66. Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
67. Koźmiński A., *Analiza systemowa organizacji*, PWE, Warszawa 1976.
68. Kuberska-Gaca K., Gaca A., *Profilaktyka niedostosowania społecznego w szkole*, WSiP, Warszawa 1986.
69. Kubińska-Kaleta E., *Zarządzanie ryzykiem w przedsiębiorstwach przemysłowych na przykładzie huty stali*, Akademia Górniczo-Hutnicza, Kraków 2008.
70. Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, UAM, Poznań 2010.
71. Kukla D., *Rola Policji w systemie profilaktyki społecznej*, Szkoła Policyjna, Katowice 2004.
72. Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2012.
73. Kupisiewicz C., *Myśliciele o wychowaniu*, t. 2., GrafPunkt, Warszawa 2000.
74. Lipkowski O., *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980.
75. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, „Impuls”, Kraków 2003.
76. Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania*, UMCS, Lublin 2004.
77. Łukaszewski W., *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, PWN, Warszawa 1974.
78. Macander D., *Profilaktyki uzależnień w szkole, e-poradnik*, ORE, Warszawa 2015.
79. Marchesnay M., *Zarządzanie strategiczne geneza i rozwój*, Poltex, Warszawa 1994.
80. Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. polskiego wydania M. Tabin, PWN, Warszawa 2008.
81. Mazur J., *Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość*, „Żak”, Warszawa 2006.
82. Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Wyższa Szkoła Ekonomii Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce 2012.
83. Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 2002.
84. Michałowski S., *Pedagogika wartości*, „Debit”, Bielsko–Biała 1993.
85. Mielczarek B., *Modelowanie symulacyjne w zarządzaniu. Symulacja dyskretna*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2009.
86. Mikołaj J., *Rizikový manažment*, RVS FŠI ŽU, Žilina 2001.
87. Mikołajczyk-Lerman G., *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
88. Mintzberg A., Ahlstand B., Lampel J., *Strategy bites back*, Person Education Limited, Bell & Bain Ltd, Glasgow 2005.
89. Mlicki M. K., *Socjotechnika. Zagadnienia etyczne i prakseologiczne*, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986.
90. Młynarski S., *Elementy teorii systemów i cybernetyki*, PWN, Warszawa 1979.
91. Mucha J., *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, PWN, Warszawa 1986.

92. Nahotko S., *Ryzyko ekonomiczne w działalności gospodarczej*, Ośrodek Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2001.
93. Namysłowska I., *Terapia rodzin*, IPIŃ, Warszawa 2000.
94. Naylor T. H., *Modelowanie cyfrowe systemów ekonomicznych*, PWN, Warszawa 1975.
95. Netczuk R., *Prawne problemy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Instytut Badań w Oświacie, Wrocław 2008.
96. Niedziółka P., *Zarządzanie ryzykiem stopy procentowej w banku*, DIFIN, Warszawa 2002.
97. Niehoff D., *Biologia przemocy. Jak rozumienie mózgu, zachowania i środowiska może przezwyciężyć błędne koło przemocy*, Media Rodzina, Poznań 2001.
98. Nowak E., Nowak M., *Zarys teorii bezpieczeństwa narodowego. Zarządzanie bezpieczeństwem*, Difin, Warszawa 2011.
99. Nowak S., *Studia z metodologii nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1965.
100. O'Moore M., Minton S. J., *Przemoc w szkole. Program zapobiegania i zwalczania przemocy dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*. Tytuł oryginalny: *Dealing with Bullying in Schools. A Training Manual for Teachers, Parents and Other Professionals*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2016.
101. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, ŻAK, Warszawa 1996.
102. Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, ORE, Warszawa 2015.
103. Oniszczenko W., *Geny i środowisko a zachowanie. Zbiór tekstów*, PWN, Warszawa 2002.
104. Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Scholar, Warszawa 2003.
105. Ożyńska K., *Profesjonalna opieka i bezpieczeństwo uczniów w świetle aktualnych przepisów prawa*, ZSP nr 2, Warszawa 2013.
106. Paszkiewicz A., *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Difin, Warszawa 2014.
107. *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2006.
108. *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.
109. Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Żak, Warszawa 2007.
110. Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmiogród, Wrocław 1999.
111. Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Warszawa 2014.
112. Plomin R., DeFries J. C., McClearn G. E., McGuffin P., *Genetyka zachowania*, PWN, Warszawa 2005.
113. Pokruszyński W., *Filozoficzne aspekty bezpieczeństwa*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2011.
114. Pokruszyński W., *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej, Józefów k/Warszawy 2010.
115. Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994.
116. Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Żak, Warszawa 1999.
117. *Prawa i wolności człowieka w edukacji*, red. R. Rosa, Akademia Podlaska, Siedlce 2001.
118. Prochaska J.O., Norcross J.C., *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transcendentna*, IPZ PTP, Warszawa 2006.
119. Prochaska J.O., Norcross J.C., *Zmiana na dobre*, Instytut Amity, Warszawa 2008.
120. *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.
121. Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
122. Pszczołkowski T., *Zasady sprawnego działania. Wstęp do prakseologii*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

123. *Przemoc i agresja w szkole. Próby rozwiązania problemu*, red. Rejzner A., Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2008.
124. *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*, red. Brągiel J., Jasiński Z., Wyższa Szkoła, Wałbrzych 2002.
125. Pylak K., *Ewaluacja. Podręcznik ewaluacji efektów projektów infrastrukturalnych*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2009.
126. Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, „Impuls”, Kraków 2012.
127. Rabczuk W., *Polityka Edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2007.
128. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolińscy, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
129. Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, polskie wyd. red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Scholar, Warszawa 2005.
130. Reber A., *Słownik psychologii*, przeł. I. Kurcz i K. Skarżyńska, Scholar, Warszawa 2008.
131. Rokita J., *Zarządzanie strategiczne. Tworzenie i utrzymywanie przewagi konkurencyjnej*, PWE, Warszawa 2005.
132. Sadowski B., Chmurzyński J., *Biologiczne mechanizmy zachowania się*, PWN, Warszawa 1989.
133. Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, PWN, Warszawa 1993.
134. Sienkiewicz P., *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Bellona, Warszawa 1994.
135. Sierpińska M., Jachna T., *Ocena przedsiębiorstwa według standardów światowych*, PWN, Warszawa 2005.
136. Simon H.A., *Działanie administracji*, PWN, Warszawa 1976.
137. Skorny Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa 1968.
138. *Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, PWN, Warszawa 2007.
139. *Słownik języka polskiego*, red. M. Czekaj, PWN, Warszawa 2007.
140. *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1981.
141. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, PWN, Warszawa 1958-1969.
142. *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
143. *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1977.
144. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, red. Kopaliński W., Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
145. Solarz J.K., *Zarządzanie strategiczne w bankach*, Poltext, Warszawa 1997.
146. Sowiński J.A., *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Impuls, Kraków 2013.
147. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.
148. Stańczyk J., *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, ISP PAN, Warszawa 1996.
149. Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
150. Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
151. Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, CMPP-P, Warszawa 2000.
152. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
153. Szaniawski I., *Model i metoda*, PWN, Warszawa 1965.
154. Szczepański J., *Elementarne pojęcie socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
155. Szczepański W., *Europa w myśli politycznej de Gaulle'a.: próba analizy systemowej*, PWN, Warszawa 1979.
156. *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Warszawa 2002.
157. Szmidt K.J., Modrzejewska-Śmigulska M., red., *Psychopedagogika działań twórczych*, „Impuls”, Kraków 2005.

158. Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, UŁ, Łódź 2001.
159. Szpringer M., *Szkolna profilaktyka zachowań patologicznych dzieci i młodzieży*, „Jedność”, Kielce 2001.
160. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, „Znak”, Kraków 2002.
161. Szymańska J., *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2005.
162. Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2012.
163. Szymański A., *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, Comandor, Warszawa 2010.
164. Szymański M. J., Przybylski B., *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, APS, Warszawa 2015.
165. Śliwa S., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2015.
166. Śliwowski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015.
167. Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Papieska Akademia Teologiczna, Kraków 1997.
168. Tyrała P., *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Adam Marszałek, Toruń 2001.
169. Umberto F., *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, Salezjanie, Warszawa 2002.
170. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, PWN, Warszawa 2003.
171. Urbanowska-Sojkin E., Banaszyk P., Witczak H., *Zarządzanie strategiczne przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2007.
172. Von Bartalanffy L., *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, przeł. E. Woydyło-Woźniak, PWN, Warszawa 1984.
173. Walczak R., *Podstawy zarządzania projektami metody i przykłady*, Difin, Warszawa 2014.
174. Walker T.D., *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, WL Sp. z o.o, Kraków 2017.
175. Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa 2002.
176. Weber M., *The Meaning of, Ethical Neutrality, in Sociology and Economics. The Methodology*, Free Press, New York 1949a.
177. Widstrand T., Göthlin M., Rönnsström N., *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, przeł. K. Głodowska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
178. Wilczewska B., *Bezpieczna szkoła od A do Z. Prawo-procedury-dokumenty*, Wiedza i Praktyka, Sulejówek 2009.
179. Witkowski T., *Psychomanipulacje*, Biblioteka Moderatora, Abedik S.A., Poznań 2006.
180. *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, red. Krzyżak-Szymańska E., Szymański A.M., Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2007.
181. Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Znak, Kraków 1961.
182. Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, PWN, Warszawa 2008.
183. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976.
184. *Wykorzystanie monitoringu wizyjnego w szkołach i jego wpływ na bezpieczeństwo uczniów*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2016.
185. Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
186. Zaborowski Z., *Wstęp do metodologicznych badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
187. *Zachowania dysfunkcyjne. Uwarunkowania społeczne, kulturowe i polityczno-prawne oraz stosowane rozwiązania*, red. Lisowska A., Kurzępa J., Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2011.

188. Zaczyński Z., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
189. Zahorska M., Żytko M., *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
190. *Zarządzanie strategiczne. Systemowe koncepcje biznesu*, red. M. Moszkowicz, PWE, Warszawa 2005.
191. Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, KPSW, Jelenia Góra 2012.
192. Ziarko J., *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011.
193. Zięba R., *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego*, Scholar, Warszawa 2001.
194. Zimbardo P., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.
195. Ziółkowski A. M., *Teoria międzynarodowych stosunków politycznych*, Wyższa Szkoła Administracyjno-Społeczna, Warszawa 2010.
196. Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 2, PWN, Warszawa 1973.

ARTYKUŁY

197. Ackoff R. L., *O systemie pojęć systemowych*, „Prakseologia”, Nr 2, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu, Warszawa 1995, za: A. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie – Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 1995.
198. Adam M., *Zdrowa szkoła*, „Nowa Szkoła, Miesięcznik społeczno-pedagogiczny”, IX 2006, Nr 17/645, Korporacja Polonia, Warszawa 2007.
199. Ajzen I., *The theory of planned behavior*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Nr 50/2, 1991.
200. Andrzejuk A., *Tomistyczna teoria relacji osobowych*, „Studia Philosophiar Christianae”, USKW, Warszawa 2004.
201. Aspiwall K., Simkins T., Wilkinson J. F., Mc Auley J., *Co to jest ewaluacja? w: Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, MG, Olsztyn 1997.
202. Babuchowski Sz., *Co po gimnazjach?* „Tygodnik Katolicki, Gość Niedzielny”, Nr 40, 2016.
203. Banach C., *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, ŻAK, Warszawa 2004.
204. Baniak J., *Różnorodność spojrzeń na dialog i na jego znaczenie dla ludzi*, „Filozofia dialogu”, t. 3, UAM, Poznań 2005.
205. Barłóg K., Tłuczek-Tadla E., Żakred M., *Agresja i przemoc jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka*, w: *Dyskurs Pedagogiczny*, t. 7, red. K. Barłóg, PWSTE, Jarosław 2013.
206. Bąk M., *Zachowania patologiczne wśród dzieci i młodzieży szkolnej w świecie wybranych badań*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
207. Białek E., *Diagnoza patologii w szkole: profilaktyka i terapia – podejście psychosyntezy*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
208. Borkowska A., Macander D., Ostaszewski K., *Specyfika Profilaktyki uzależnień w szkole*, „Serwis Informacyjny. Narkomania”, Nr 3/67, ORE, Warszawa 2014.
209. Borucka A., *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, w: *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, red. W. Junik, Parpamedia, Warszawa 2011.
210. Borucka A., Ostaszewski K., *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*, „Dziecko krzywdzone”, Nr 3/40, 2012.

211. Borucka A., Raduj J., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Ostaszewski K., *Spostrzeżenie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*, w: *Zdrowie Publiczne. Monografie*, red. J. Szyborki, W. Zatoński, t. 2, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa, Warszawa 2013.
212. Bremer D., *Paideia*, w: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, t. 7, red. J. Ritter, K. Gründer, Basel-Stuttgart 1989.
213. Bruno F., *Zapobieganie*, w: *Kompendium wiedzy o profilaktyce. Nauka o profilaktyce*, t. 1, Biuro ds. Narkomanii, Warszawa 1996.
214. Budny W., *Agresja werbalna najmłodszych*, „Przegląd Oświatowy”, Nr 7/347, Mac Edukacja, Kielce 2007.
215. Buller L., *Sfery bezpieczeństwa szkoły*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
216. Cichobłazińska A., *Zmiany w szkole*, „Tygodnik Katolicki. Niedziela”, Nr 28 z 10 lipca 2016.
217. Cieślarczyk M., *Społeczeństwa i społeczności na przełomie wieków – od bezpieczeństwa kultury do kultury bezpieczeństwa?* w: *Bezpieczeństwo w perspektywie socjologicznej*, red. A. Kołodziejczyk, WBBS, Warszawa 2001.
218. Ciężka B., *Stanąć mocno na nogach, czyli jak przygotować ewaluację w pięciu krokach*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010.
219. Czarnecka A., *Redefinicja społecznej funkcji profilaktyki*, „Profilaktyka społeczna i resocjalizacja”, Nr 25, 2015.
220. Czerniachowska R., *Profilaktyka, kompensacja, ratownictwo, opieka, pomoc – analiza pojęć i wzajemnych powiązań*, w: *Pedagogika społeczna*, red. E. Marynowicz–Hetka, PWN, Warszawa 2009.
221. Czupryński A., *Naukowe aspekty bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo. Teoria i praktyka*, red. A. Czupryński, B. Wiśniewski, B. Zboina, CNBOP–PIB, Józefów 2015.
222. Ćwiek J., *Kłopot PiS z referendum*, „Rzeczpospolita” z 21 kwietnia 2017.
223. Dąbrowska Z., *Rewolucja nie sprzyja edukacji*, „Rzeczpospolita”, wywiad z K. Łybacką 12 września 2016.
224. Dejko J., *Rola i zadania poradni psychologiczno-pedagogicznej w tworzeniu warunków bezpieczeństwa w szkole*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
225. Deniziak E., *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, Nr 6, 2006.
226. Dolata R., *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*, „Analizy i Opinie”, Nr 45, Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2008.
227. Drzewiecka H., Lemańska E., *Czy rozmowa to już dialog?* „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Meritum”, Nr 2/37, 2015.
228. Dyduch L., *Bezpieczeństwo policjantów w realizacji zadań służbowych podczas zagrożeń atakiem bioterrorystycznym*, w: *Zarządzanie kryzysowe wyzwaniem dla edukacji*, red. A. Urbana, Wyższa Szkoła Policyjna, Szczytno 2007.
229. Dziewiecki M., *Profilaktyka integralna w szkole*, „Świat Problemów”, Nr 1, 1995.
230. Findeisen W., Gutenbaum J., *Modele w analizie systemowej*, w: *Analiza systemowa – podstawy i metodologia*, red. W. Findeisen, PWN, Warszawa 1985.
231. Frei D., *Sicherheit. Grundfragen der Weltpolitik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1977.
232. Gacparski W., *Teoria systemów*, „Filozofia a nauka”, PWN, Warszawa 1987.
233. Gajewska G., *Rodzina w etiologii niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży wyznacznikiem zintegrowanej i wieloaspektowej profilaktyki wychowawczej w środowisku zamieszkania*, w: *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacyjnej*, red. D. Rybczyńska, „Impuls”, Kraków 2003.
234. Garmezy N., *Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, in: *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Pergamon Press, ed. J. Stevenson, Oxford, New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt 1985.

235. Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, w: *Profilaktyka w szkole: poradnik dla nauczycieli*, red. B. Kamińska-Boćko, J. Szumańska, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
236. Gierszewski J., *Model bezpieczeństwa społecznego na tle teorii systemów*, „Kwartalnik Colloquium, WNHIS, Nr 2/10, 2013.
237. Gikiewicz M., Wróbel R., *Określenie obszarów bezpieczeństwa oraz ustalenie ich roli w zapewnieniu bezpieczeństwa i porządku publicznego*, „Zeszyty Naukowe”, Nr 46, SGSP, Warszawa 2013.
238. Góra J., *Zero tolerancji w szkołach*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 5 stycznia 2008.
239. Górniak K. Z., *Nauczyciel "służbą szybkiego reagowania" w sytuacjach kryzysowych uczniów*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
240. Górski S., *Profilaktyka społeczna*, „Oświata i Wychowanie”, Nr 40, 1986.
241. Gramulska L., *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, „Zdrowie publiczne”, Nr 3, Zakład Promocji Zdrowia i Szkolenia Podyplomowego, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2009.
242. Hedberg B., Jonsson S., *Formułowanie strategii jako proces nieciągły*, „Problemy Organizacji”, Nr 2, 1977.
243. Jemioło T., Dawidczyk A., *Pierwszy krok w przełamaniu swoistego impasu w badaniach nad bezpieczeństwem poczynili w 2008 roku profesorowie AON*, w: *Wstęp do metodologii badań bezpieczeństwa*, AON, Warszawa 2008.
244. Kacprzak L., *Bezpieczeństwo osobiste uczniów i poczucie jego – integralnym obowiązkiem szkoły i nauczycieli*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – w rodzinie, szkole i pracy*, red. A. Zduniak, M. Kryłowicz, Elipsa, Warszawa – Poznań 2004.
245. Kałużna-Lis G., *Przemoc w szkole*, „Wychowawca. Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich”, Nr 2/170, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców, Kraków 2008.
246. Kania S., *Działalność szkoły wyższej jako element oddziaływań w profilaktyce w obszarze mezoprofilaktyki*, w: *Wyzwania wobec szkolnictwa wyższego w zmieniającej się Europie*, red. M. Duczmał, Instytut Śląski, Opole 2014.
247. Kania S., *Innowacje pedagogiczne – potrzeba profilaktyki społecznej w szkole wyższej*, w: *Nietechnologiczne innowacje w teorii i praktyce*, red. W. Duczmał, J. Żurawska, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Opole 2014.
248. Kitler W., *Istota bezpieczeństwa narodowego*, w: *Edukacja obronna społeczeństwa*, red. B. Wiśniewski, W. Fehler, Niepaństwowa Szkoła Pedagogiczna, Białystok 2006.
249. Klimczok M., *Zarządzanie wiedzą – współczesna koncepcja zarządzania przedsiębiorstwem*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, Nr 2, 2012.
250. Klupś L., Jaskólecki H., *Nałóg palenia tytoniu, a wiedza na temat jego szkodliwości u młodzieży gimnazjalnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, Nr 3–4, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2007.
251. Koczurowska J., *Konstruowanie programów profilaktycznych*, w: *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.
252. Kojder A., *Co to jest teoria naznaczenia społecznego?* „Studia Socjologiczne”, Nr 3/78, 1980.
253. Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010.
254. Konopczyński M. Borowik J., Chlebowski P., Kolemba M., Szorc K., Szada-Borzyszkowska J., Wieczorek M., *Zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły i placówek*, w: *Program wychowawczo – profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, ORE, Warszawa 2017.
255. Korcz I., *Inteligencja emocjonalna – gwarantem bezpieczeństwa i determinantą rozwoju uczniów*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2007.

256. Koźmiński A., *Ujęcie systemowe*, w: *Współczesne teorie organizacji*, red. A. Koźmiński, PWN, Warszawa 1983.
257. Krajewski K., *Podstawowe tezy teorii naznaczenia społecznego*, „Ruch Pedagogiczny”, Nr 1/83, 1983.
258. Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny”, Nr 3, 2014.
259. Kukułka J., *Nowe uwarunkowania i wymiary bezpieczeństwa międzynarodowego Polski*, „Więś i Państwo”, Nr 1, 1995.
260. Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świecie wybranych badań empirycznych*, „Kwartalnik Seminarne. Poszukiwania naukowe”, t. 24, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Kraków 2007.
261. Kupracz A., *Mroczny protest. Pikieta nauczycieli*, „Wyborcza” z 15 listopada 2016.
262. Kupracz A., *Uciekający nauczyciele*, „Wyborcza” z 10 kwietnia 2017.
263. Lausch-Žuk J., *Terapia dzieci przejawiających zachowania agresywne*, w: *Terapia pedagogiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. M. Burtowy, WOM, Kalisz 1996.
264. Legutko P., *Co z tą reformą?* „Tygodnik Katolicki, Gość Niedzielny”, Nr 37 z 11 września 2016.
265. Legutko P., *Edukacja polityczna*, „Tygodnik Katolicki, Gość Niedzielny”, Nr 43 z 23 października 2016.
266. Lewczuk E., *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, w: *Miłość, przyjaźń, agresja, alkoholizm*, red. E. B. Zybert, PWN, Warszawa 1999.
267. Lewicka-Zelent A., *Klimat szkoły w kontekście poczucia bezpieczeństwa uczniów*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
268. Lipińska J., *Przemoc i agresja w społeczności uczniów w okresie dorastania*, „Opieka – wychowanie – terapia”, Nr 2, 1997.
269. Losz K., *Koniec gimnazjów*, „Nasz Dziennik”, Nr 149 z 28 czerwca 2016.
270. Łatuszyńska M., *Metody symulacji komputerowej – próba klasyfikacji logicznej*, „Studia i Materiały Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Wiedzą”, t. 41, Uniwersytet Szczeciński Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, Szczecin 2011.
271. Łukaszewski W., *Niezgodność informacji i aktywność. Hipoteza niezgodności informacyjnej*, „Przegląd Psychologiczny”, Nr 21, 1971.
272. Mamczura D., *Monitoring szkół – formą zapewnienia bezpieczeństwa w placówkach oświatowych*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń*, red. D. Czajkowska–Ziobrowska, A. Zduniak, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
273. Marciniak M., *Psychologiczne aspekty poczucia bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*, red. S. Sulowski, M. Brzeziński, Elipsa, Warszawa 2009.
274. Matuszewski A., *Metoda analityczna oceny ryzyka podejmowanych przedsięwzięć rozwojowych*, „Przemysł Drzewny”, Nr 8, 1996.
275. Mellibruda J., *Profilaktyka problemowa*, „Remedium”, Nr 6, 1998.
276. Młynarska M., *Wykorzystanie teorii planowanego zachowania w celu wyjaśnienia zróżnicowania intencji rodzicielskich – ocena operacjonalizacji i dobroci pomiaru zmiennych*, „Studia Psychologica”, Nr 12/1, UKSW, Warszawa 2012.
277. Morrison W. F., Rizza M., *Indywidualizacja metod pracy z uczniami w celu spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów*, w: *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014.
278. Moszczuk E., *Spoleczne poczucie bezpieczeństwa mieszkańców społeczności lokalnej (na przykładzie badań naukowych prowadzonych w Tarnobrzegu)*, w: *Samorząd a Policja – Kształtowanie bezpieczeństwa lokalnego*, red. A. Szymaniaka, INPiD UAM, Poznań 2007.
279. Mrozowaka O., *Dialog motywujący w rozmowie z uczniem*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, Nr 2/37, 2015.

280. Nation M., Crusto C., Wandersman A., Kumpfer K., Seybolt D., Morrissey-Kane E., Davino K., *What works in prevention. Principles of effective prevention programs*, "American Psychologist", 6/7, 2003.
281. Nowacki T., *Pedagogika pracy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 565;
282. Nowak M. G., *Bezpieczeństwo prawne nauczycieli w szkole. Problemy podstawowe*, „Edukacja dla bezpieczeństwa, Miesięcznik”, Nr 5/31, 2006.
283. Nowak M., *Dialog w wychowaniu*, „Pedagogika Chrystiana”, Nr 1/25, 2010.
284. Nowakowski P. T., *Wokół przeciwdziałania przemocy wewnętrznej w Polsce*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
285. Nowosielska P., *Jak wychować dziecko*, „Dziennik Gazeta Prawna”, Nr 189/4588 z 29 września – 1 października 2017.
286. Nowotniak J., *Szkoła jako "miejsce" w kontekście odpowiedzialności nauczycieli za przestrzeń edukacyjną*, w: *Edukacja jako odpowiedź: odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2014.
287. Obuchowska I., *Agresja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
288. Okońska E., *Co z dialogiem w szkole? (w kontekście refleksji studentów – uczestników przedmiotu Dialog edukacyjny)*, „Forum dydaktyczne”, Nr 2, 2007.
289. Okulicz-Kozaryn K., *Co profilaktyk powinien wiedzieć o ewaluacji programów profilaktycznych*, „Serwis Informacyjny Narkomania”, Nr 3/67, 2014.
290. Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., *Profilaktyka i wczesna interwencja*, w: *Zapobieganie narkomanii w gminie. Zasady tworzenia gminnych programów przeciwdziałania narkomanii*, red. A. Hejda, K. Okulicz-Kozaryn, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania, Warszawa 2007.
291. Okulicz-Kozaryn K., *Teorie psychologiczne w praktyce profilaktycznej*, „Remedium”, Nr 12/120, 2003.
292. Olejniczak K., *Wprowadzenie do zagadnień ewaluacji*, w: *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, red. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion, Wydawnictwo Akademickie Profesjonalne, Warszawa 2008.
293. Olson R.S., *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*, w: *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek-Ostrowska, UW, Wrocław 1998.
294. Opoczyńska M., *Dialog czy teorie dialogu? Refleksje egzystencjalne*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, Nr 1/2, 2016.
295. Osiał W., *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Pedagogika Christiana”, Nr 2/30, 2012.
296. Ostaszewski K., Borucka A., *Obszary diagnozy w szkole*, „Remedium”, Nr 9, 2005.
297. Ostaszewski K., *Kształtowanie kultury szkoły sprzyjającej zdrowiu i bezpieczeństwu*, w: *Standardy profilaktyki*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2016.
298. Ostaszewski K., *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium”, Nr 7–8, 2005.
299. Ostaszewski K., *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, w: *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, UKW, Bydgoszcz 2005.
300. Ostaszewski K., *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów”, Nr 3, 2006.
301. Panas K.T., *Szkoła – tu kształtuje się człowiek*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
302. Pieczywok A., *Edukacyjny aspekt bezpieczeństwa człowieka*, w: *Współczesne bezpieczeństwo polityczne*, red. S. Jaczyński, M. Kubiak, M. Minkina, UPH w Siedlcach, Instytut Nauk Społecznych, Centralna Biblioteka Wojskowa, Polskie Towarzystwo Techniki Oddział w Siedlcach, Warszawa–Siedlce 2012.
303. Pieczywok A., *Refleksyjny wgląd w wybrane obszary edukacji dla bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo jako problem edukacyjny*, red. A. Pieczywok, K. Loranty, AON, Warszawa 2015.

304. Pisarska A., *Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym II etap. Bariery w upowszechnianiu programów profilaktycznych opartych na naukowych podstawach*, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” Instytut Psychiatrii i Neurologii, ORE, Warszawa 2015.
305. Podgórecki A., *Oddziaływanie na jednostkę i na grupę społeczną*, w: *Socjotechnika*, t. 2, red. A. Podgórecki, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.
306. Poraj G., *Szkoła wobec agresji*, „Psychologia w szkole”, Nr 1, 2006.
307. Pytka L., *Diagnoza nieprzystosowania społecznego*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, Nr 9, 1979.
308. Radochoski M., *Koncepcja terapii rodzinnej Salvadora Minuchina*, „Problemy Rodziny”, Nr 5, 1980.
309. Radoń S., *Metoda dialogiczna w szkole (opis i weryfikacja diagnostycznego na przykładzie lekcji religii)*, „Pedagogika Chrystiana”, Nr 1/25, 2010.
310. Reber A., *Słownik psychologii*, przeł. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Scholar, Warszawa 2008.
311. Regulska A., *Zagrożone poczucie bezpieczeństwa u uczniów a zjawisko fobii szkolnej*, w: *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, red. L. Buller, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2014.
312. Rybakowski M., *Kultura bezpieczeństwa na tle stanu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w ruchu drogowym*, w: *Edukacyjne zagrożenia początku XXI wieku*, red. K. Pająk, A. Zduniak, Elipsa, Warszawa–Poznań 2003.
313. Rydzewski P., *Teoria kontroli społecznej jako jedna z teorii dewiacji*, „Ruch prawniczy”, Nr 4, 1989.
314. Salamucha A., *Czy genetyka zachowania może stać się nauką pomocniczą pedagogiki*, „Edukacja humanistyczna”, Nr 1–2, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2004.
315. Sekściński A., *Bezpieczeństwo wewnętrzne w ujęciu teoretycznym. Geneza i współczesne rozumienie w naukach politycznych*, „Kwartalnik Naukowy OAP UW e-Politikon”, Nr 6, 2013.
316. Sierosławski J., *Badania szkolne na temat używania substancji psychoaktywnych przez młodzież (ESPAD)*, „Serwis Informacyjny Narkomania”, Nr 2/29, 2005.
317. Siudem A., *Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej*, „Psychologia rozwojowa”, t. 18, Nr 1, Lublin 2013.
318. Skrzypek E., *Jakościowy wymiar zarządzania wiedzą – teoria i praktyka*, „Zarządzanie i Finanse”, Nr 3/2012/1, 2012.
319. Skubisz J., *Normy społeczne w systemie wychowania i bezpieczeństwa szkolnego. Zarys problematyki*, „Zarządzanie innowacyjne w gospodarce i biznesie”, Nr 1/20, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2015.
320. Skubisz J., *Skala i rodzaje zagrożeń bezpieczeństwa uczniów w środowisku szkolnym*, „Zarządzanie innowacyjne w gospodarce i biznesie”, Nr 1/18, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2014.
321. Skubisz J., *Wokół idei współczesnego patriotyzmu w środowisku gimnazjalnym*, w: *Poczucie narodowe. Poczucie patriotyczne*, Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze „Stopka”, Łomża 2017.
322. Sobkowiak B., *Komunikowanie społeczne*, w: *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek–Ostrowska, UW, Wrocław 1998.
323. Socha-Kołodziej K., *Wpływ postaw opiekuńczych nauczycieli na zmniejszanie agresji wśród uczniów w szkole*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, red. A. Frączek, I. Pufal–Struzik, ZNP, Kielce 1996.
324. Stawiak-Ososińska M., *Przeciwdziałanie przemocy w szkole (wybrane inicjatywy na szczeblu ogólnoeuropejskim)*, „Nauczanie początkowe”, R.XXXII, Nr 1 2008/2009, 2009.
325. Suhecka J., *Antyrewolucyjna w edukacji*, „Wyborcza” z 17–18 września 2016.
326. Suhecka J., *Dziurawa reforma*, „Wyborcza” z 7 października 2016.
327. Suhecka J., *Pawłowicz lekarstwem na błędy gimnazjalne Zalewskiej*, „Wyborcza” z 27 września 2016.

328. Suhecka J., *Szkoła cud... nie dla MEN*, „Wyborcza” z 7 grudnia 2016.
329. Swół J., *Statystyczne bezpieczeństwa w Polsce*, „Przegląd statystyczny”, Nr 7, 2014, s. 451, za: D. Frei, *Sicherheit Grundfragen der Welpolitik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1977.
330. Swół J., *Statystyczne bezpieczeństwa w Polsce*, „Przegląd statystyczny”, Nr 7, 2014.
331. Szelwa S., *MEN, a bezpieczeństwo uczniów*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej”, Nr 9, 2008.
332. Szłapińska J., *Współczesny kształt pedagogiki pracy w Polsce*, „Studia Edukacyjne”, Nr 37, 2015.
333. Szpunar O., *Rodzice zapraszają Zalewska*, „Wyborcza” z 15 listopada 2016.
334. Szumiec M., *Samopoczucie i bezpieczeństwo uczniów w szkole – efekt wdrażania programów naprawczych*, w: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Securitate et Educatione Civili III*, 2013.
335. Szymańska J., *Profilaktyka w środowisku szkolnym dzieci i młodzieży. Perspektywy i bariery*, „Remedium”, Nr 5, 2002.
336. Szymańska J., Zamecka J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, w: *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.
337. Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak–Walczak, t. 4, Gdańsk 2008.
338. Tatarowicz J., *Przemoc w szkole*, „Nowa Szkoła”, Nr 2, 1995.
339. Turowski B., Zawicki M., *Funkcje, etapy, metody i narzędzia ewaluacji*, w: *Ewaluacja funduszy strukturalnych – perspektywa regionalna*, red. St. Mazur, Uniwersytet Ekonomiczny, Kraków 2007.
340. Wantuch D., *Gimnazja: początek końca*, „Gazeta Wyborcza – Wydarzenia Kraków” z 24 sierpnia 2016.
341. Wawryk L., Gwozda M., *Minimalizowanie zachowań ryzykownych młodzieży oraz wspieranie czynników chroniących w świetle teorii resilience*, „Rocznik Lubuski”, t. 39. cz. 2, 2013.
342. Wendland M., *Komunikowanie a wymiana informacji – pytanie o zakres pojęcia komunikacji*, „Homo Communicativus”, Nr 3/2008/1, 2008.
343. Wiatr K., *Szkoła bez przemocy*, „Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego. Nowa polszczyzna”, Nr 2/52, WE, Kraków 2007.
344. Wiatrowski Z., *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki w Polsce, cz. II. Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, Nr 1, 2013.
345. Winiarski J., *Zdrowie i bezpieczeństwo uczniów*, „Wychowawca”, Nr 2, 2014.
346. Winiarski M., *Środowisko wychowawcze*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, ŻAK, Warszawa 2007.
347. Wittenberg A., *Edukacja w służbie władzy*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 2–4 września 2016.
348. Wittenberg A., *Minister od chaosu*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 2 października 2016.
349. Wittenberg A., *Siedem szkolnych kłamstw minister Anny Zalewskiej*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 19 grudnia 2016.
350. Włodarek A., *Problemy międzypokoleniowe a poczucie bezpieczeństwa*, w: *Edukacja bezpieczeństwa – bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
351. Wojtaszczyk K. A., *Bezpieczeństwo państwa – konceptualizacja pojęć*, w: *Bezpieczeństwo państwa. Wybrane problemy*, red. K. A. Wojtaszczyk, A. Materska–Sosnowska, Aspra–JR, Warszawa 2009.
352. Woynarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*, „Remedium”, Nr 10/177, 2007.
353. Wróbel J., *Nie ma dobrej zmiany bez dobrej kontynuacji*, „Tygodnik Powszechny. Katolickie pismo społeczno-kulturalne”, Nr 28, 2016.

354. Wysocka E., *Diagnoza środowiska rówieśniczego jako obszar zaniedbany i zaniechany w diagnozie sytuacji szkolnej – jakość i typ środowiska uczniowskiego jako wyznacznik funkcjonowania szkolnego ucznia*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
355. Zakrzewska-Bielawska A., *Relacje między strategią a strukturą organizacyjną w przedsiębiorstwach sektora wysokich technologii*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej”, Nr 1095, 2011.
356. Zamecka J., Sierosławski J., *Jak budować lokalne strategie profilaktyczne*, w: *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.
357. Ziarko J., *Bezpieczny byt – wiedza w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole*, w: *Odrodzenie człowieczeństwa. Ludzkie transformacje*, red. H. Romanowska – Łakomy, ENETEIA, Warszawa 2009.
358. Ziarko J., *Wychowanie dla bezpieczeństwa. Strategie nabywania doświadczeń przez ucznia*, w: *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziejewicz – Winnicki, Uniwersytet Śląski, Katowice 2002.
359. Ziarko J., *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach w rozwiązywaniu jednostkowych i grupowych problemów bezpieczeństwa*, w: *Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe – uwarunkowania XXI wieku. Współczesne aspekty zarządzania bezpieczeństwem*, red. M. Włodarczyk, A. Marjańska, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź 2010.
360. Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, Nr 2/37, 2015.
361. Zięba A., *Wychowanie do wartości jako jedno z działań w obszarze profilaktyki społecznej*, w: *Edukacja človeka – problémy a výzvy pre 21*, ed. Stornie Marek Lukáč, Departament Andragogiki, FHPV PU, Prešov 2013.

NETOGRAFIA

362. *Bank Programów Profilaktycznych*, ORE, Warszawa 2016, <https://www.ore.edu.pl/2011/03/bank-programow-profilaktycznych/> [dostęp: 28.04.2016].
363. Diakun J., *Identyfikacja stanu ustalonego modeli symulacyjnych systemów produkcyjnych*, Poznań 2011, http://repozytorium.put.poznan.pl/Content/278043/Jacek_Diakun_Identyfikacja_stanu_ustalonego_modeli_symulacyjnych_systemow_produkcyjnych.pdf [dostęp: 05.05.2017].
364. *Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów. Oferta adresowana do dyrektorów szkół i placówek, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących szkoły i placówki*, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN, ORE, Warszawa 2013, [https://womgorz.edu.pl/files/Informacja %20Pedagogiczna/Zdrowie_i_bezpieczenstwo_uczniw.pdf](https://womgorz.edu.pl/files/Informacja%20Pedagogiczna/Zdrowie_i_bezpieczenstwo_uczniw.pdf) [dostęp: 7.07.2016].
365. Giertych R., www.naszdziennik.pl/index.php?typ=po&dat=20060511&id=po51.txt [dostęp: 10.12.2013].
366. Kiwak I., *Uwarunkowania przebiegu procesu relacji w szkole wyższej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2200/Izabela_Kiwak_doktorat_final.pdf?sequence=1 [dostęp: 2.06.2017].
367. Korabasińska D., *Zapewnić uczniom bezpieczeństwo. Wybrane uwarunkowania prawne organizacji bezpiecznej nauki, rekreacji i wypoczynku*, Kuratorium Oświaty, Katowice 2012, [http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Bezpiecze% C5%84stwo,profilaktyka,wychowanie/ 2012/Zapewnc%20 bezpieczenstwo%20uczniom.pdf](http://www.kuratorium.katowice.pl/userfiles/file/Bezpiecze%20C5%84stwo,profilaktyka,wychowanie/2012/Zapewnc%20bezpieczenstwo%20uczniom.pdf) [dostęp: 3.04.2016].
368. Michalski G., *Profanacja w Jasle. Gimnazjaliści podeptali hostię w kościele Franciszkanów*, <http://www.nowiny24.pl/wiadomosci/jaslo/a/profanacja-w-jasle-gimnazjaliscipodeptalihostie-w-kosciele-franciszkanow,9917644/>, 25 kwietnia 2016 [dostęp: 3.06.2017].

369. Oleksy E., *W gdańsku nastolatki brutalnie pobiły dziewczynę. Sprawa w sądzie rodzinnym*, <http://www.dziennikbałtycki.pl/wiadomosci/gdansk/a/nastolatki-brutalnie-pobily-dziewczynie-na-chelmie-w-gdansk-sprawa-w-sadzie-rodzinnym-wideo,12073971/>, 15 maja 2017 [dostęp: 3.06.2017].
370. Pieczyńska B., *Stan 14-latka pobitego w szkolnej toalecie Gimnazjum nr 6 w Koninie poprawia się. Chłopak został już wybudzony ze śpiączki farmakologicznej*, 28 października 2016, <http://www.gloswielpolski.pl/wiadomosci/konin/a/konin-pobity-gimnazj-alista-wybudzony-ze-spiaczki-powoli-wraca-do-zdrowia-wideo,10909015/> [dostęp: 4.06.2017].
371. Portal Wiedzy PWN, on-line (1997-2010), PWN, www.pwn.pl [dostęp: 8.06.2017].
372. Rudzewicz M., *O koncepcji pracy szkoły słów kilka*, 2016, <http://edurada.pl/artykuly/o-koncepcji-pracy-szko-y-s-ow-kilka> [dostęp: 4.07.2016].
373. *Rządowy Program Bezpieczeństwa i Przyjazna Szkoła 2014-2016*, MEN, Warszawa 2015, <https://men.gov.pl/pl/zwiekszenie-szans/bezpieczna-i-przyjazna-szkola/bezpieczna-i-przyjazna-szkola-informacje-o-programie> [dostęp: 20.05.2016].
374. Skuza K., *Czynniki kształtujące proces komunikowania się. Analiza procesów komunikacyjnych w opiece zdrowotnej*, 2006, [http://janek.uek.krakow.pl/~limes/files/el1\(6\)2006/ks_limes1\(6\).pdf](http://janek.uek.krakow.pl/~limes/files/el1(6)2006/ks_limes1(6).pdf) [dostęp: 2.06.2017].
375. *System rekomendacji programów profilaktycznych*, ORE, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/2011/01/system-rekomendacji-programow-profilaktycznych-i-promocji-zdrowia-psychicznego-w-polsce/> [dostęp: 6.06.2016].
376. Szplit M., *Strategia*, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h6Gx48k3Tu8J:www.ujk.edu.pl/strony/Marcin.Szplit/Strategia.htm+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b> [dostęp: 7.05.2017].
377. Tyczyńska A., *W Piotrkowie doszło do brutalnego pobicia 14-letniego gimnazjalisty. Chłopak trafił do szpitala. Sprawcami okazali się być koledzy z tej samej szkoły. O co poszło? 12 grudnia 2016*, <http://piotrkowtrybunalski.naszemiasto.pl/artikul/brutalne-pobicie-gimnazjalisty-w-piotrkowie-sprawcami-byli,3948600,art,t,id,tm.html> [dostęp: 4.06.2017].
378. Woźniak K., Ficek A., Kuleta K., *Strategia*, 2017, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Strategia> [dostęp: 7.05.2017].
379. *Wzmocnienie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych. Materiały adresowane do dyrektorów szkół i placówek, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących szkoły i placówki*, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, MEN, Warszawa 2012, file:///C:/Users/Jolanta/Downloads/bezpieczenstwo_red2.pdf [dostęp: 12.01.2017].
380. *Zdrowy i bezpieczny uczeń, „Trendy”, Nr 1*, Materiały z konferencji pn. *Promocja zdrowia i profilaktyka – inwestycja w lokalny kapitał społeczny*, ORE, Warszawa 2015, <http://bc.ore.edu.pl/Content/734/Zdrowy+i+bezpieczny+uczen.pdf> [dostęp: 20.06.2016].
381. Zieliński M., *Pobity w szkole, „Wyzwijają go od kaleki”*, Reportaż programu Uwaga TVN, 7 stycznia 2017, godz. 19.45, <http://uwaga.tvn.pl/reporta-ze,2671,n/14-latek-pobity-w-szkole,221063.html> [dostęp: 4.06.2017].

AKTY PRAWNE

382. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U., Nr 78, poz. 483).
383. *Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych* z dnia 20 listopada 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę 30 września 1991 roku (Dz.U., Nr 120, poz. 526).
384. *Kodeks karny* z dnia 6 czerwca 1997 roku (Dz.U., Nr 88, poz. 553, z późn. zm.).
385. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).
386. Ustawa z dnia 19 września 2012 roku *o przeciwdziałaniu narkomanii* (Dz.U. z 2012 r., poz. 124).
387. Ustawa z 21 czerwca 2002 roku *o stanie wyjątkowym* (Dz.U., Nr 113, poz. 985 z późn. zm.).
388. Ustawa z dnia 25 sierpnia 2006 roku *o bezpieczeństwie żywności i żywienia* (Dz.U. z 2010 r., Nr 136 poz. 914).

389. Ustawa z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 2012 r., poz. 124) - art. 2, art. 5.
390. Ustawa z dnia 30 października 2002 roku o zaopatrzeniu z tytułu wypadków lub chorób zawodowych powstałych w szczególnych okolicznościach (Dz.U. z 2002 r., Nr 199, poz.1674) – art. 1, art. 2.
391. Ustawa z dnia 9 listopada 1996 roku o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych (Dz.U. z 1996 r., Nr 10, poz. 55 z późn. zm.).
392. Ustawa z dnia 9 listopada 1995 roku o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych (Dz.U. z 1996 r., Nr 10, poz. Nr 55) – art. 3, art. 5.
393. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572) – art. 1, art.4, art. 5, art. 33 ust. 2, art.34a, art. 39, art. 54, art. 60, art. 82.
394. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2006 r., Nr 97, poz. 674) – art. 6, art.7, art. 63, art. 75.
395. Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2010 r., Nr 33, poz. 178) – art. 3, art. 4, art. 4a.
396. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz.U. z 1998 r., Nr 21, poz. 94) – art. 15, art. 100, art. 108, art. 210, art. 211, art. 212, art. 214, art. 233, art. 234, art. 236, art. 237³, art. 237⁴, 237².
397. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 2017 roku, poz. 458 w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2017–2022.
398. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 roku, poz. 1492 w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020
399. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 roku w sprawie realizacji Rządowego programu wspomagania w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+” (Dz.U. z 2015 r., poz. 972).
400. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 roku 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 2015 r., poz. 1249).
401. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).
402. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 roku w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. z 2011 r., Nr 179, poz. 1065).
403. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 22 marca 2011 roku w sprawie Krajowego Programu Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016 (Dz.U., N r 78, poz. 428).
404. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 lutego 2011 roku w sprawie Krajowego Programu Zapobiegania Zakażeniom HIV i Zwalczania AIDS (Dz.U., N r 44, poz. 227).
405. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487).
406. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 7 czerwca 2010 roku w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów (Dz.U. z 2010 r., Nr 109, poz. 719).
407. Rozporządzenie z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U., Nr 139, poz. 1133).
408. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 sierpnia 2009 roku w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej (Dz.U., Nr 139, poz. 1139 z późn. zm.).
409. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 lipca 2009 roku w sprawie ustalania okoliczności i przyczyn wypadków przy pracy (Dz.U. z 2009 r., Nr 105, poz. 870).

410. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 roku w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. z 2004 r., Nr 180, poz. 1860).
411. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz.U. z 2003 r., Nr 26, poz. 226).
412. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz.U. z 2001 r., Nr 11, poz. 114).
413. Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz.U. z 2002 r., Nr 75, poz. 690).
414. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r., Nr 15, poz. 142).
415. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r., Nr 6, poz. 69 z późn. zm.).
416. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2002 r., Nr 51, poz. 458).
417. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2001 r., Nr 29, poz. 323 ze zmianami w Dz.U. z 30 kwietnia 2002 r., poz. 433).
418. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r., Nr 61, poz. 624, z późn. zm.).
419. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2001 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r., Nr 228, poz. 1487).
420. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U., Nr 135, poz. 1516).
421. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe (Dz.U. z 1998 r., Nr 148, poz. 973).
422. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 roku w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. z 2003 r., Nr 169, poz. 1650).
423. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997 roku w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz.U. z 1997 r., Nr 12, poz. 67 z późn. zm.).
424. Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 4 listopada 1985 roku w sprawie książki kontroli sanitarnej (Dz.U. z 1985 r., Nr 56, poz. 289).
425. Uchwała Nr 89/2015 Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 roku w sprawie realizacji Rządowego programu wspomagania w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+”.
426. Uchwała Nr 208 Rady Ministrów z dnia 3 listopada 2015 roku w sprawie ustanowienia programu wieloletniego na lata 2016–2024 pod nazwą Narodowy Program Zwalczania Chorób Nowotworowych. Monitor Polski, poz. 1165.
427. Uchwała Nr 76 Rady Ministrów z dnia 29 kwietnia 2014 roku Monitor Polski z dnia 9 czerwca 2014 roku, poz. 445.
428. Uchwała Centralnej Komisji do spraw stopni i tytułów z dnia 28 stycznia 2011 roku zmieniająca uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (M.P. z 2011 r., Nr 14, poz. 149).

SPIS SCHEMATÓW

Nr	Tytuł schematu	Str.
1.	Hierarchia potrzeb według teorii Abrahama H. Maslowa	18
2.	System bezpieczeństwa szkolnego	25
3.	Szkolny system bezpieczeństwa	26
4.	Relacja między skutecznością i efektywnością bezpieczeństwa szkolnego	38
5.	Rodzaje pytań badawczych wzorca ocen bezpieczeństwa szkolnego	41
6.	Kryterium oceny modeli systemu bezpieczeństwa szkolnego	45
7.	Teoria zachowań problemowych/ryzykownych	86
8.	Teoria społecznego uczenia	87
9.	Teoria uzasadnionego działania	88
10.	Model ryzyka profilaktycznego	140
11.	Szkolny program profilaktyki	168

SPIS TABEL

Nr	Tytuł tabeli	Str
1	Kryterium oceny bezpieczeństwa szkolnego	38
2	Tradycyjna klasyfikacja poziomów profilaktyki	73
3	Kategorie procedur zapobiegawczych (profilaktyka defensywna i profilaktyka ofensywna)	75
4	Podstawy teoretyczne wiodących strategii profilaktycznych	88
5	Palenie papierosów i e-papierosów przez uczniów	90
6	Picie alkoholu przez uczniów	90
7	Zażywanie narkotyków przez uczniów	90
8	Zażywanie dopalaczy przez uczniów	91
9	Przyczyny niewłaściwych, problemowych zachowań uczniów	92
10	Najbardziej przemawiająca do ucznia forma zajęć profilaktycznych	93
11	Ocena zajęć profilaktycznych	94
12	Czynniki ryzyka mające istotny wpływ na zagrożenie bezpieczeństwa szkolnego	95
13	Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, stresujących takich jak: ocena niedostateczna, ważny egzamin, problemy w klasie	96
14	Najczęstsze problemowe/dewiacyjne zachowania wśród uczniów w wieku adolescencji	98

Nr	Tytuł tabeli	Str
15	Reakcje nauczycieli w przypadku problemowych/dewiacyjnych zachowań uczniów	99
16	Zwracanie się uczniów ze swoimi problemami do nauczycieli	100
17	Warunki stwarzane przez szkołę do samodzielnego rozwiązywania problemów uczniów	100
18	Poczucie bezpieczeństwa osobistego w gimnazjum	101
19	Najczęstsze powody zdenerwowania i frustracji uczniów	101
20	Formy pomocy w nauce i rozwoju zainteresowań uczniów	102
21	Rodzice/opiekunowie prawni interesujący się sytuacją szkołą swoich dzieci według opinii badanej uczniów	103
22	Działania profilaktyczne przeciw agresji i przemocy wpływające na postawy oraz zachowania uczniów	104
23	Czynniki chroniące i mające istotny wpływ na bezpieczeństwo szkolne	105
24	Realizacja zajęć tematycznych w sferze zapobiegania problemowym/ryzykownym zachowaniom uczniów	138
25	Lęk o bezpieczeństwo osobiste uczniów	138
26	Najczęściej naruszane przez uczniów zasady bezpieczeństwa szkolnego	146
27	Wpływ zajęć z religii/etyki na właściwe zachowanie młodzieży	150
28	Promocja przez nauczycieli właściwego zachowania młodzieży	151
29	Prośba uczniów o pomoc w przypadku kłopotów z nadużyciem alkoholu lub narkotyków	154
30	Rozmowa uczniów z nauczycielami na temat zasad i norm bezpieczeństwa obowiązujących w szkole	162
31	Ewolucja programów	177
32	Programy profilaktyczne	182
33	Cechy skutecznych programów profilaktycznych	186

SPIS WYKRESÓW

Nr	Tytuł wykresu	Str.
1.	Działania zaradcze podejmowane w przypadku nagannych zachowań uczniów	161



Jolanta Skubisz – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Absolwentka studiów pedagogicznych oraz stacjonarnych studiów doktoranckich w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ukończyła także studia podyplomowe w zakresie służby cywilnej, administracji publicznej, zarządzania jednostkami terenowymi oraz rozwoju regionalnego i lokalnego w Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Wieloletnia nauczycielka w placówkach oświatowych w Warszawie. Adiunkt w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie — Wydział Pedagogiczny. Autorka wielu publikacji naukowych i publicystycznych z zakresu nauk o pedagogice, kultury i politologii. W kręgu głównych jej zainteresowań badawczych znajdują się: bezpieczeństwo szkolne i profilaktyka na rzecz tego bezpieczeństwa oraz pedagogika innowacyjności.

"Trudno o bardziej aktualną problematykę z zakresy „pedagogiki stosowanej” niż kwestie bezpieczeństwa w środowisku szkolnym, które na warsztat badań i rozważań wzięła Autorka. Szeroko to uzasadniają opisy zagrożeń dla dzieci i młodzieży szkolnej płynące z dynamicznych przemian kulturowych, obyczajowych, cywilizacyjnych, które obszernie omawia dr Jolanta Skubisz. (...) Opracowanie może pełnić pożyteczną rolę podręcznika w zakresie wiedzy o zagrożeniach w szkole w okresie wczesnej adolescencji młodzieży. Zawarta w pracy wiedza informacyjna i koncepcyjna z zakresu istoty profilaktyki szkolnej są bardzo wartościowe i mogą być niezwykle pomocne w metodyce tworzenia programów zapobiegającym wszelkim typom zagrożeń bezpiecznego rozwoju dzieci i młodzieży na różnych etapach ich nauki i aktywności rówieśniczej."

Z recenzji prof. zw. dr. hab. Tadeusza Pilcha

