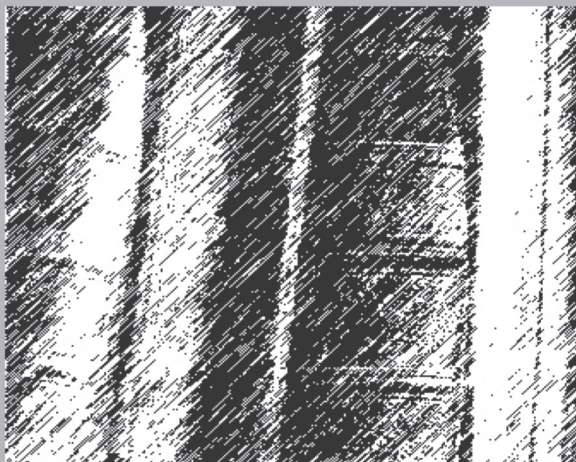




KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ

Kulturowe wyznaczniki socjalizacji adolescentów Nauczyciel wobec wyzwań współczesności

**Cultural determinants of adolescents' socialization
Teacher towards present challenges**

Abstract: In the article the terms of adolescence process were presented as well as the stages of mature identity forming, treated as superior task of this developmental period. The emphasis was put to the description of environmental factors, that may disturb the appropriate socialization of adolescents in present times. In this context the tasks and essential competence of the teacher/educator were described in order to indicate how one should organize prevention and intervention activities to eliminate socialization process disorders, being a result of disadvantageous environmental factors.

Key words: adolescence, identity, socialization, environmental factors, prevention.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, powodująca narastanie różnego typu problemów społecznych, powoduje u dzieci i młodzieży coraz więcej zaburzeń i dysfunkcjonalności, szczególnie w zakresie umiejętności interpersonalnych. Z problemami tymi często nie radzą sobie rodzice, ale również nauczyciele. Niezwykle ważnym zadaniem w tej sytuacji jest prowadzenie działań zapobiegających występowaniu i pogłębianiu się niekorzystnych zachowań wychowawczych. Działania takie prowadzone są w ramach **profilaktyki pedagogicznej** wykorzystującej jako środek zapobiegania kształtowanie wartości edukacyjnych, w szczególności w szkole, na wszystkich poziomach edukacyjnych (Szczęsny, 2003, s. 205). Dodatkowo, konieczność akcentowania środowiskowego kontekstu działań uprzedzających stany niepożądane spowodowała, że do pojęcia profilaktyki zostało wprowadzone określenie „społeczna”. **Profilaktyka społeczna** jest zatem zorganizowaną działalnością zbiorową, której cel stanowi zapobieganie powstawaniu niekorzystnych dla społeczeństwa zjawisk. Oddziaływanie profilaktyczne dotyczy przy tym nie tylko jednostek, lecz także grup społecznych, środowisk lokalnych, instytucji itp.

Warto zaznaczyć, że w środowisku szkolnym większość uczniów klas młodszych to osoby z grupy niskiego ryzyka. Jednak im starsi uczniowie, tym bardziej zwiększa się odsetek osób, wśród których ryzyko podejmowania zachowań ryzykownych jest stosunkowo duże. W pracy edukacyjnej szczególną uwagę należy więc poświęcić wychowaniu i uważnemu wspieraniu adolescentów. Jednak, by było to możliwe, trzeba wykazać się gruntowną wiedzą dotyczącą zarówno prawidłowości rozwoju młodych ludzi, jak i czynników, które potencjalnie mogą go zaburzać. Jest to szczególnie ważne zadanie dla nauczycieli, zwłaszcza w kontekście obligatoryjnego prowadzenia działań profilaktycznych przez szkoły. Z tego względu niniejszy tekst koncentruje się na specyfice okresu adolescencji oraz na czynnikach makrospołecznych powodujących zakłócenia w jego przebiegu.

Adolescencja jako proces biopsychiczny i kulturowy

Okres adolescencji stanowi fazę szczególną w życiu człowieka, zarówno ze względu na charakter, jak i na zakres zmian, jakie się wówczas dokonują. Według WHO, zdrowie w okresie młodzieńczym wiąże się z możliwością pełnego wykorzystania potencjału rozwojowego w wymiarze somatycznym, psychicznym, społecznym i duchowym, czemu sprzyja duża wrażliwość na bodźce sensoryczne, nastroje społeczne oraz stany

emocjonalne swoje i innych. Ta wrażliwość sprawia jednocześnie, że młodość w okresie dojrzewania staje się szczególnie podatna na działanie czynników ryzyka, które mogą przyczynić się do wystąpienia objawów zaburzenia lub choroby. Wyjątkowa łatwość ulegania różnego typu dys-traktorom w tym okresie rozwoju jest po części związana z gwałtownymi zmianami zachodzącymi na wszystkich poziomach funkcjonowania jednostki (Wycisk, Ziółkowska, 2010, s. 15–16).

Ze względu na charakter fazowy dojrzewania okres ten nie jest jednorodny, a stadialność rozwoju wyznacza jego następujące etapy (Gaś, 1995, s. 12–13; Wysocka, 2010, s. 66):

1. Preadolescencja (9–11 lat) — okres zdominowany dojrzewaniem fizycznym i narastaniem napięć popędowych, które mogą warunkować wystąpienie agresywnych i wrogich reakcji.
2. Wczesna adolescencja (10–12 lat) — etap, w którym rozpoczyna się proces separacji od rodziców, czego efektem może być wzmożona lękliwość, poczucie samotności, skłonność do izolacji oraz przedkładanie relacji rówieśniczych nad relacje z dorosłymi.
3. Pełna adolescencja (12–17 lat) — wyraźnie zaznacza się wówczas poczucie niezależności od rodziców, przy jednoczesnym uzależnianiu własnych wyborów od stanowiska grupy rówieśniczej; może wystąpić labilność emocjonalna lub nastawienie opozycyjno-buntownicze wobec świata dorosłych; stabilizacji ulega wymiar życia heteroseksualnego.
4. Późna adolescencja (17–20 lat) — etap konsolidacji życia psychicznego, zakończenia procesu identyfikacji psychoseksualnej oraz budowania relacji z innymi na zasadzie partnerstwa.
5. Okres poadolescencyjny (powyżej 20 lat) — w którym dochodzi do konsolidacji ról społecznych i wyboru stylu życia, pojawia się dążenie do realizacji planów i celów osobistych, co warunkuje stabilizację stosunku do siebie oraz szacunek do własnej osoby.

Zmiany psychofizyczne dokonujące się w okresie adolescencji wyznaczają zadania, z jakimi musi poradzić sobie młody człowiek, by mieć szansę na dalszy rozwój. Wielość tych zadań powoduje, że często etap dojrzewania rozpatruje się w kontekście wielowymiarowego kryzysu, który determinuje sposób i jakość późniejszego/dorosłego życia. Do zadań, z jakimi powinien poradzić sobie w tym okresie młody człowiek, zalicza się (Pasek, 2000, s. 18; Wysocka, 2010, s. 67):

- określenie własnej tożsamości,
- separację, czyli kształtowanie swojego Ja w oderwaniu od bliskich,
- rozwijanie własnej indywidualności, uzyskanie pełnej autonomii,
- kształtowanie zobowiązań społecznych,
- wyrastanie z egocentryzmu,
- reorganizację systemu wartości,

— radzenie sobie ze zmianami hormonalnymi i z doświadczeniem fizycznej dojrzałości seksualnej.

Kształtowanie tożsamości, które zajmuje centralne miejsce w badaniach nad okresem dorastania, jest uznawane za nadrzędne zadanie tego etapu rozwojowego. W okresie dorastania powinno dokonać się przejście od niedojrzałej tożsamości, opartej na dziecięcych identyfikacjach i wzorcach przystosowania, do dojrzałego i samodzielnego określenia swojego miejsca w otoczeniu, swojej roli społecznej, drogi zawodowej i sensu życia. Proces ten jest zawsze złożony i rozciągnięty w czasie, niezależnie od tego, czy dokonuje się poprzez burzliwy kryzys tożsamości (kryzys rozwojowy), czy ma charakter łagodny i stopniowy (Kubacka-Jasiecka, 2001, s. 60).

Kryzys adolescencyjny pojawiający się w wieku dorastania związany jest właśnie z procesem kształtowania się tożsamości i polega na załamaniu się wcześniej wypracowanych, dotychczas skutecznych sposobów zaspokajania potrzeb oraz radzenia sobie w środowisku społecznym. Przebieg kryzysu zależy od rodzaju oddziaływań społecznych, jakim podlega jednostka, i — zgodnie z koncepcją Alana Watermana — obejmuje cztery fazy (Waterman, 1984; Wycisk, Ziółkowska, 2010, s. 27—28; por. Erikson, 1965):

1. **Tożsamość rozproszona (pomieszanie ról)** — faza ta ma zwykle miejsce na początku okresu dorastania, w wieku około 12—14 lat, w momencie, gdy rozpoczynają się niepodlegające kontroli zmiany w funkcjonowaniu somatycznym. U nastolatka obserwuje się wówczas apatię, brak zainteresowania przyszłym życiem, koncentrację na sobie i na tym, co przynosi natychmiastową satysfakcję lub korzyść. Towarzyszy temu brak zorganizowania, chaotyczny sposób działania, szybka zmiana preferowanych form aktywności. Młody człowiek subiektywnie odczuwa owo rozproszenie na tyle dotkliwie, że może próbować sobie z nim radzić destruktywnie (np. unikając kontaktów z ludźmi, podejmując różne ryzykowne działania).
2. **Tożsamość nadana (lustrzana, przejęta)** — pojawia się, gdy nastolatek, chcąc pokonać stan rozproszenia, zaczyna poszukiwać ludzi i idei pozwalających uzyskać stan bezpieczeństwa i stabilności. W tej sytuacji zaczyna przyjmować za własne — bez uprzedniej weryfikacji — cudze standardy oceniania, zasady postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne. Jednocześnie młody człowiek ma tendencję do idealizowania osób i grup, z którymi się identyfikuje, oraz manifestowania wyznawanych reguł poprzez noszenie określonych rzeczy, posiadanie określonych przedmiotów, mówienie i zachowywanie się w określony sposób, sprzeciwianie się osobom znaczącym itp.

3. **Tożsamość moratoryjna (odroczone)** — jeśli nastolatek przyjmujący tożsamość lustrzaną zauważa z czasem, że ten wybór nie do końca odpowiada jego indywidualnym wartościom, przekonaniom i preferencjom, wówczas zaczyna podejmować próby zmiany swojego zachowania i wizerunku. W ten sposób rozpoczyna się okres aktywnego i samodzielnego eksplorowania otoczenia w celu znalezienia czegoś atrakcyjnego, angażującego oraz zgodnego z potrzebami i wartościami młodego człowieka. Jest to widoczne przede wszystkim w częstej zmianie upodobań, form zaangażowania, podejmowaniu ryzyka, wystawianiu się na różnego typu próby — próbowanie siebie w różnych rolach jest niezbędne dla dokonania świadomego wyboru drogi życiowej.
4. **Tożsamość osiągnięta (dojrzała)** — po okresie intensywnej eksploracji jednostka podejmuje ostateczne zobowiązanie, decyduje, kim chce być, potrafi scalić zgromadzone doświadczenia, jest świadoma posiadanych przez siebie i otoczenie zasobów, a także ograniczeń własnych i wynikających z kontekstu życia. Towarzyszy temu poczucie ciągłości w czasie i przestrzeni oraz akceptacja i realistyczna ocena siebie bez względu na okoliczności i opinie innych. Status dojrzałej tożsamości może pojawić się nawet po 30. roku życia.

Należy pamiętać, że nie zawsze proces rozwiązywania kryzysu adolescencyjnego przebiega bez zakłóceń — może się zdarzyć, że jakiś etap zostanie pominięty, nastąpi regres do etapu wcześniejszego lub dojdzie do fiksacji na którymś z wcześniejszych etapów. Nie wszyscy wkraczą w okres metrykalnej dorosłości z uformowaną i dojrzałą tożsamością, co więcej — nie wszyscy w ogóle ją osiągają.

Paradoksalnie, niezbędnym warunkiem kształtowania się tożsamości jest identyfikowanie się z innymi ludźmi oraz zdolność do angażowania się na ich rzecz, dzięki czemu poczucie tożsamości pozostaje w relacji do rzeczywistości kulturowo-społecznej, w jakiej żyje jednostka. Tę kwestię akcentuje się zwłaszcza w psychospołecznych koncepcjach tożsamości, podkreślających, że na jej wewnętrzną treść składają się parametry przepisów ról społecznych, z którymi się identyfikujemy i które realizujemy. Dla poszukujących wartości i wzorów nastolatków modelami mogą stać się jednak zarówno autorytety moralne, jak i osoby z różnych względów atrakcyjne, prezentujące zachowania sprzeczne z ogólnie przyjętym systemem aksjonormatywnym (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 235).

Rozważania na temat zależności między doświadczanymi oddziaływaniami społecznymi a przebiegiem kryzysu adolescencyjnego skłaniają do twierdzenia, że młodzi ludzie radzą sobie z kryzysem w sposób, jakiego nauczyło ich środowisko wychowawcze. Reakcja nastolatka na gwałtowne zmiany rozwojowe w znacznej mierze jest wynikiem tzw. **wyposa-**

zenia socjalizacyjnego, obejmującego posiadane informacje na temat siebie, świata i innych ludzi, sposób okazywania emocji, rozwiązywania konfliktów czy budowania relacji interpersonalnych. Innymi słowy, adolescenti, radząc sobie ze specyficznymi zadaniami rozwojowymi, korzystają z **kapitału socjalizacyjnego**, jaki zgromadzili w swoim dotychczasowym życiu.

Przebieg procesów socjalizacyjnych w rzeczywistości ponowoczesnej

Procesy socjalizacyjne przebiegają w różnych środowiskach wychowawczych, a pedagogika społeczna — zgodnie z klasycznym ujęciem Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego oraz Ryszarda Wroczyńskiego — bada znaczenie poszczególnych elementów struktury tych środowisk, odnosząc uzyskiwane wyniki do konkretnych sytuacji, aktualizując wnioski z dawnych doświadczeń i poszukując nowych rozwiązań (Przećławska, Theiss, 1996, s. 9—28; por. Wroczyński, Kamiński, 1961). Warto zaznaczyć, że pojęcie środowiska wychowawczego wymaga współcześnie pewnej reinterpretacji z uwagi na istotne zmiany cywilizacyjne, społeczne i polityczne, jakie zaszły w ostatnich latach w skali lokalnej i globalnej. Postrzegane w tym kontekście środowisko wychowawcze daleko wykracza już poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze, a także poza wymiar środowiska lokalnego. W obecnej sytuacji środowiskiem wychowawczym jest nie tylko to, co dzieje się w bezpośrednim otoczeniu człowieka, lecz także wszystko, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych (Przećławska, Theiss, 1996, s. 9—28; por. Postman, 1995). Zwłaszcza w ostatnim czasie coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, że przemiany społeczno-cywilizacyjne, z którymi mamy obecnie do czynienia, determinują między innymi chaos w wielu sferach wyznawanych dotąd wartości lub przyjętych wzorcach postępowania oraz przyczyniają się jeśli nie do upadku, to z pewnością do poważnego kryzysu tradycyjnych autorytetów, odgrywających tak ważną rolę w procesach socjalizacyjno-wychowawczych (Przećławska, Theiss, 1996, s. 432; por. Bauman, 2000).

Anthony Giddens (2002, s. 15—49) podkreśla, że współczesny świat, który systematycznie oddziałuje na człowieka, daleko wykracza poza bezpośrednie środowisko jednostkowych zachowań i spraw osobistych, co jest efektem stale nasilających się procesów globalizacyjnych.

Globalizacja z kolei, postępująca wraz z rozwojem środków masowej komunikacji, oznacza, że jednostka zostaje pozbawiona możliwości nieuczestniczenia w przemianach, jakie niesie z sobą późna nowoczesność. Tym, co — zdaniem Giddensa — w najbardziej oczywisty sposób odróżnia epokę współczesności od wszystkich poprzedzających ją okresów, jest ogromny dynamizm; nie tylko tempo zmian jest dziś nieporównywalnie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu; niespotykane są także zasięg i wpływ tych zmian na zastane praktyki i zachowania społeczne. Dynamizm ten, będący efektem tendencji globalizacyjnych, wyznacza zatem przebieg socjalizacji, rozumianej jako proces zdobywania doświadczenia zapośredniczonego. Dwie zasadnicze cechy doświadczenia zapośredniczonego gromadzonego w warunkach późnej nowoczesności to tzw. efekt kolażu oraz wtargnięcie odległych wydarzeń do sfery codzienności, która zostaje w znacznej mierze zorganizowana przez te wydarzenia. W konsekwencji jednostka może odbierać wiele relacjonowanych w środkach masowego przekazu informacji zewnętrznych jako informacje odległe, ale jednocześnie wiele innych może przyjmować jako mające wpływ na jej codzienne czynności. Co więcej, efektem odbioru przekazów medialnych są sytuacje, w których rzeczywisty przedmiot lub wydarzenie wydają się mniej realne niż ich medialne przedstawienie, tym bardziej że liczne doświadczenia będące w życiu rzadkością (na przykład bezpośredni kontakt ze śmiercią czy z przemocą), są regułą na poziomie przedstawień medialnych. Dodatkowym efektem (obok wpływu na procesy socjalizacyjne) towarzyszącego współczesności dynamizmu jest fakt, że przed jednostkami i zbiorowościami w posttradycyjnym świecie społecznym w każdym momencie stoi otworem nieprzebrana ilość potencjalnych sposobów postępowania (wraz z towarzyszącym im ryzykiem), a szybkość zachodzących zmian wykracza poza oczekiwania człowieka i wymyka się jego kontroli. Wszystko to sprawia, że następujące w prywatnej sferze życia osobistego zmiany są bezpośrednio związane z ustanawianiem stosunków społecznych na bardzo szeroką skalę.

Kolejną ważną dla przebiegu procesu socjalizacji kwestią opisywaną przez socjologów (zob. Bauman, 2004, s. 44—51) jest to, iż współczesnym światem niepodzielnie rządzi konsumpcjonizm i zasada przyjemności, a rynek zorganizowany jest bez reszty pod kątem „rozdymania” potrzeb konsumenta, co sprawia, że popyt stale przerasta podaż. Pełnoprawnym członkiem społeczności można zatem zostać jedynie wtedy, gdy jest się podatnym na pokusy oferowane przez rynek i dysponuje się środkami, by te pokusy zaspokajać. Wszyscy, którzy nie spełniają tych warunków, są odrzucani na marginesy społeczeństwa i otrzymują status „obcych”. Co więcej, pojawia się tendencja do kryminalizacji tych problemów społecz-

nych, które wytwarza dążność do uzyskania konsumenckiej satysfakcji, wyrażająca się w surowym karaniu i/lub piętnowaniu osób próbujących zaspokoić swoje potrzeby konsumpcyjne bez posiadania społecznie aprobowanych środków (ibidem, s. 28—34). Dystans między zamożnymi i ubogimi stale rośnie, zarówno w skali światowej, jak i w poszczególnych krajach, a tendencja ta będzie się prawdopodobnie nadal pogłębiać w przyszłości. To rozwarstwienie społeczne jest źródłem poczucia krzywdy i niesprawiedliwości, stale nasilającego się wśród grup ubogich i mniej uprzywilejowanych (ibidem, s. 91—93). W tak funkcjonującym świecie ponowoczesnym trudno budować stabilną tożsamość, ponieważ bardzo mało jest w nim punktów oparcia, które można uznać za solidne i godne zaufania. Jak pisze Bauman: „[...] w świecie tym związki międzyludzkie rozpadają się na serię spotkań i interakcji, tożsamość na kolekcję przywdziewanych na przemian masek, dzieje życia na zbiór epizodów, których sens sprowadza się do równie zwiewnej, jak i one same, pamięci. Niczego w tym świecie nie wie się na pewno, ale wie się, że o wszystkim, o czym się wie, wiedzieć można w zgoła odmienny sposób — a każda wiedza jest tyle samo warta, co inna, nie lepsza ani nie gorsza, a już z pewnością nie mniej od innych tymczasowa i ulotna” (ibidem, s. 49).

Zadania nauczyciela — profilaktyka w rzeczywistości ponowoczesnej

Wobec tak wielu czynników makrospołecznych nieustannie oddziałujących na proces socjalizacji i potencjalnie zakłócających jego prawidłowy przebieg, nierzadko współwystępujących dodatkowo z brakiem dostatecznej opieki rodzicielskiej, wiele nowych zadań staje przed wychowawcami/nauczycielami, zobligowanymi do kreowania odpowiednich interwencji profilaktycznych. Prowadzenie działań profilaktycznych wymaga od realizujących przede wszystkim merytorycznej wiedzy, predyspozycji oraz znajomości odpowiedniego warsztatu metodycznego. Osoby zajmujące się profilaktyką powinny znać mechanizmy i prawidłowości rozwoju człowieka, posiadać szeroką wiedzę na temat czynników chroniących, a także charakteryzować się umiejętnością identyfikacji czynników ryzyka (Gaś, 2003, s. 19). W repertuarze cech tych osób winna również mieścić się świadomość siebie i swojego systemu wartości, umiejętność przeżywania i okazywania uczuć oraz zdolność modelowania postaw i zachowań wychowanka.

Wśród niezbędnych umiejętności profesjonalnych nauczyciela organizującego działalność profilaktyczną można wyróżnić trzy następujące grupy:

- umiejętności rozumienia wychowanka oraz jego zachowań i okazywania mu swego zainteresowania,
- umiejętności zapewnienia bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych,
- umiejętności sprzyjania pozytywnemu działaniu.

W pierwszej grupie znajdują się umiejętności związane z aktywnym słuchaniem, prowadzeniem rozmowy, parafrazowaniem treści zasłyszanych od wychowanka i odzwierciedlaniem jego emocji. Ważne są również umiejętności podsumowywania/klaryfikacji, dające wychowankowi możliwość doświadczania postępu w rozumieniu siebie, umiejętności konfrontowania i interpretowania doświadczeń wychowanka, a także umiejętność informowania, czyli dzielenia się z wychowankiem na bieżąco faktami dotyczącymi procesu, w którym uczestniczy. Druga grupa obejmuje umiejętności wspierania w trudnościach, co pozwala wychowankowi na odzyskanie poczucia bezpieczeństwa i poradzenie sobie z problemami, oraz umiejętności interweniowania w sytuacji kryzysu, skupiania się na problemie oraz kierowania do pomocy specjalistycznej. Ta ostatnia umiejętność związana jest ze świadomością własnej niekompetencji w rozwiązywaniu określonych problemów wychowanka oraz wiedzą na temat podstawowych placówek mogących udzielić adolescentowi pomocy. Ostatnia grupa umiejętności sprzyjających organizowanym działaniom profilaktycznym dotyczy umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz wspierania w zmienianiu zachowania (Gaś, 2003, s. 11–14; Kowalczevska-Grabowska, w druku).

Skuteczność prowadzenia działań profilaktycznych zależy również od warsztatu metodycznego prowadzącego. Najbardziej skuteczne w działalności profilaktycznej są **metody aktywizujące** (inaczej nazywane aktywnymi, uczestniczącymi, skoncentrowanymi na uczącym się, heurystycznymi, poszukującymi, problemowymi)¹, bazujące na wykorzystaniu wiedzy i umiejętności wychowanka w sytuacji rzeczywistej lub zbliżonej do takiej (Woynarowska, 2007, s. 174). Stosowanie omawianych metod charakteryzuje się przeniesieniem akcentu z procesu nauczania na proces uczenia z uwzględnieniem emocjonalnego aspektu oraz stworzenie osobom uczącym się przestrzeni do samodzielnego myślenia i działania. Metody aktywizujące dają możliwość zaspokajania podstawowych braków w zakresie wiedzy i umiejętności wszystkich uczestni-

¹ Do najważniejszych metod aktywizujących zalicza się: burzę mózgów, debatę, dyskusję, dramę, drzewo decyzyjne, kulę śnieżną, metaplan, portfolio, pracę w małych grupach, projekt, rozwiązywanie problemów, symulację, wizualizację i inne.

ków procesu uczenia, z jednoczesnym poszanowaniem ich podmiotowości. Każdy z uczestników ma możliwość wzięcia odpowiedzialności za formę, dobór treści oraz efekty kształcenia; szczególnie ważny atut zastosowania aktywizacji stanowi wielostronna komunikacja, oparta na informacji zwrotnej; efektem tej komunikacji jest możliwość wywierania wpływu na decyzje dotyczące uczestników i modyfikacji kontraktu zgodnie z aktualnym stanem potrzeb każdego z nich. Osoba prowadząca pełni rolę koordynatora wspólnego planu działania, uwzględniającego również bieżące i przeszłe doświadczenia uczestników procesu uczenia się (ibidem, s. 174—176; Kowalczevska-Grabowska, w druku).

Zorganizowana w opisany sposób działalność profilaktyczna umożliwia adolescentom nabywanie umiejętności życiowych, niezwykle potrzebnych w dobie konsumpcji, szybko zmieniających się wartości i pozornych autorytetów. Umiejętności te wpływają na wzrost zdolności adolescentów do ochrony przed różnymi zagrożeniami oraz budowania kompetencji potrzebnych do pozytywnego zachowania i wzmacniania konstruktywnych relacji interpersonalnych (Todorovska-Sokolovska, oprac., 2012).

* * *

W ramach podsumowania opisanych kwestii z perspektywy edukacyjnej należy stwierdzić, że adolescencja stanowi okres rozwojowy wymagający szczególnej uwagi i wrażliwości ze strony osób dorosłych mających styczność z nastolatkiem. Wrażliwość ta jest potrzebna z uwagi na fakt, że zdecydowanie łatwiej podejmować działania zaradcze na etapie przejawiania przez młodego człowieka tendencji, które tylko potencjalnie mogą wywołać destrukcyjne zachowania, niż w momencie, kiedy gotowość do aspołecznego reagowania zostaje na stałe wpisana w tożsamość adolescenta. Jednak by działania profilaktyczne i interwencyjne mogły być skuteczne, organizujący je nauczyciel/wychowawca, obok wspomnianej wrażliwości, powinien również posiadać stosowną wiedzę i kompetencje specjalistyczne. Nie oznacza to oczywiście, że należy porzucać organizowanie profilaktycznych inicjatyw z obawy przez brakiem odpowiednich kwalifikacji, ale raczej wskazuje, że każdy nauczyciel, cechując się pewną samoświadomością, winien nieustannie dbać o podnoszenie poziomu swojej wiedzy i umiejętności tak, by odpowiadały one bieżącym potrzebom. Co więcej, wychowawcy podejmujący się pracy z adolescentami powinni stale mieć na uwadze słowa Ericha Fromma: „[...] destruktywność stanowi wtórną potencjalność w człowieku, która ujawnia się wyłącznie wtedy, gdy nie udaje [mu — K.B.S.] się urzeczywistnić swych pierwotnych potencjalności [...]” (Fromm, 2008, s. 178).

Bibliografia

- Bauman Z., 2000: *Globalizacja*. Warszawa.
- Bauman Z., 2004: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., 2008: *Psychologia rozwoju człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. D. Doliński, J. Strelau. Gdańsk.
- Erikson E., 1965: *Identity: Youth and crisis*. New York.
- Fromm E., 2008: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Przel. J. Karłowski. Wstęp M. Chałubiński. Poznań.
- Fromm E., 2008: *Ucieczka od wolności*. Przel. O. i A. Ziemilscy. Przedmowa E. Wnuk-Lipinski. Wyd. 13. Warszawa.
- Gaś Z.B., 1995: *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa.
- Gaś Z.B., 2003: *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*. Warszawa.
- Giddens A., 2002: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przel. A. Szulżycka. Warszawa.
- Kowalczevska-Grabowska K., w druku: *Profesjonalna profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży — cele, zadania, założenia*. W: *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne*. Red. K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczevska-Grabowska.
- Kubacka-Jasiecka D., 2001: *W poszukiwaniu tożsamości — od agresji potencjalnej do destruktywności*. W: *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Red. B. Urban. Kraków.
- Pasek M., 2000: *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa.
- Postman N., 1995: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przel. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa.
- Przeclawska A., Theiss W., 1996: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przeclawska. Warszawa.
- Szczęsny W.W., 2003: *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*. Warszawa.
- Todorovska-Sokolovska V., oprac., 2012: *Umiejętności życiowe — ważny komponent szkoły przyjaznej dziecku*. Tryb dostępu: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=65:materiay-dot.-programu-edukacja-zdrowotna&Itemid=1105. Data dostępu: 24.07.2012.
- Waterman A.S., 1984: *The psychology of individualism*. New York.
- Wojnarowska B., 2007: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.
- Wroczyński R., Kamiński A., 1961: *Wstęp*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław.
- Wycisk J., Ziółkowska B., 2010: *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia — jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa.
- Wysocka E., 2010: *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice.