

CZYNNIKI RYZYKA I CZYNNIKI CHRONIĄCE W ŚRODOWISKU SZKOLNYM. STUDIUM PRZYPADKU DWÓCH BYŁYCH WYCHOWANEK PLACÓWEK RESOCJALIZACYJNYCH

AGNIESZKA JAROS

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6044-2503>

Uniwersytet Łódzki

Wprowadzenie

Aktywność szkolna/edukacyjna często jest traktowana jako remedium na marginalizację i wykluczenie społeczne (Pluskota, Staszewicz, 2014; Das, 2019). Szkoła może wprawdzie stymulować rozwój jednostki, ale może go również hamować. Jest ona poprzez proces dydaktyczny zobowiązana do kształcenia, wychowywania i zapobiegania pojawianiu się zachowań nieakceptowanych społecznie (Kusztal, 2016). Niemniej jednak to właśnie w sytuacji szkolnej mogą ujawnić się u ucznia trudności wychowawcze o podłożu dydaktycznym (negatywizm szkolny, niepowodzenia szkolne itp.), jak również dysfunkcyjne zachowanie wynikające z nieprawidłowego przebiegu socjalizacji w środowisku szkolnym. W efekcie niepowodzeń szkolnych jednostka może podlegać procesowi etykietowania i odrzucenia rówieśniczego/szkolnego, co sprzyja poszukiwaniu kompensacji niepowodzeń szkolnych w grupach opozycyjnych i ucieczki (wagary) od formalnego funkcjonowania w szkole (Wysocka, 2008; Ostaszewski, 2009).

Z literatury przedmiotu wynika, że polska szkoła jest dla wielu uczniów źródłem negatywnych doświadczeń (Okulicz-Kozaryn, 2013). Wyniki z międzynarodowych badań Programme for International Student Assessment (PISA, 2018) ujawniają, że większość uczniów w polskich szkołach uważa, że nauczyciele nie lubią ich uczyć. Aż 40% uczniów z Polski nie czuje przynależności do szkoły (jest to jeden z najniższych wyników w porównaniu z uczniami w innych państwach). Co czwarty uczeń polskiej szkoły boi się, a co drugi czuje się smutny (zawsze lub czasami). Aż 44% badanych uczniów jest nieszczęśliwych (zawsze lub czasami). Również wynik uzyskany w ocenie zadowolenia z życia plasuje polskich uczniów poniżej średniej dla badanych krajów. Na uwagę zasługuje też poziom zaangażowania rodziców w edukację szkolną swojego dziecka. Tylko 46% rodziców omawia postępy swojego dziecka z nauczycielem z własnej inicjatywy. Natomiast kiedy nauczyciel inicjuje konieczność rozmowy z rodzi-

cem na temat nauki dziecka, czyni to tylko 63% rodziców (OECD, 2019). Słaba jakość życia emocjonalnego uczniów, jak również klimatu i życia społecznego w szkole może patologiczować rozwój społeczny dziecka oraz zniechęcać do realizacji obowiązku szkolnego.

W Polsce osobie, która systematycznie uchyla się od realizacji obowiązku szkolnego, udzielana jest „pomoc” w postaci orzeczenia środka wychowawczego. Jednym ze środków wychowawczych, który może być zastosowany wobec nieletniego, zgodnie z Ustawą z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, jest umieszczenie go w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Warto podkreślić, że główną przyczyną umieszczanie nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych jest właśnie nierealizowanie przez nich obowiązku szkolnego i nauki (Kaniowska, 2015).

Niezwykle rzadko przedmiotem badań wśród osób zdemoralizowanych, które systematycznie uchylają się od realizacji obowiązku szkolnego, czyni się ich zasoby adaptacyjne (zob. Chwaszcz, Jaskot, 2010), a zwłaszcza te, które tkwią w środowisku szkolnym (Okulczyk-Kozaryn, 2013; Smulczyk, 2016).

Znaczenie szkoły jest mocno podkreślane w literaturze naukowej poświęconej *academic resilience* (Martin, Marsh, 2006; Gizir, Gul, 2009; Das, 2019). Z jednej strony szkoła jest miejscem, w którym ujawniają się doświadczenia (często trudne) dziecka pochodzące z innych środowisk, z drugiej strony nauczyciele zobowiązani są do tworzenia doświadczeń korekcyjnych z wykorzystaniem czynników chroniących, takich jak: środowisko opiekuńcze, wysokie wymagania szkolne, wsparcie ze strony nauczycieli. Szkoły, które nie zapewniają korzystnego środowiska szkolnego (czynników chroniących), zwiększają trudności swoich uczniów (Das, 2019).

W literaturze naukowej poświęconej *resilience* dominują dwa nurty badawcze. Pierwszy skupia się na indywidualnych właściwościach i cechach jednostki (*ego-resilience*) (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000; Opora, 2010), drugi na procesie pokonywania ryzyka, unikaniu trajektorii zwiększającej ryzyko lub dobrym radzeniu sobie z traumatycznymi doświadczeniami (Wang, Da-Jun, Zimmerman, 2015, s. 335). Rozróżnienie to jest ważne z punktu widzenia badań własnych, w których przyjąłam rozumienie zjawiska *resilience* zgodnie z perspektywą zorientowaną na proces. Kluczowym wymogiem w tym podejściu jest obecność zarówno czynników ryzyka, jak i czynników chroniących. Czynniki chroniące (inaczej: protekcyjne) w tym podejściu, są definiowane jako: „właściwości indywidualne, relacje z bliskimi osobami, cechy środowiska rodzinnego i pozarodzinnego oraz efekty interakcji tych czynników, które mogą neutralizować negatywne działanie czynników ryzyka, zwiększać ogólną odporność jednostki, wyzwalać energię i procesy odwrotne do tych, które prowadzą do choroby, zaburzenia lub nieprzystosowania” (Ostaszewski, 2009, s. 32). Przyczyniają się one do powstania pozytywnych rezultatów poprzez zmniejszenie oddziaływania bądź eliminację oddziaływania negatywnych czynników (Fergus, Zimmerman, 2005). Warto odnotowania jest także to, że przegląd badań poświęconych *resilience* upoważnia naukowców do pogrupowania czynników chroniących i wspierających rozwój jednostki

w następujące kategorie: indywidualne, rodzinne, społeczności lokalnej (w tym szkoły), kultury i społeczeństwa (Masten, 2001). Przedmiotem zainteresowania w artykule będą jedynie czynniki chroniące i ryzyka lokowane przez badaczy w środowisku szkolnym i dlatego skupię uwagę tylko na nich.

Analiza piśmiennictwa naukowego pokazuje, że do czynników lokowanych w szkole, które chronią i wspierają rozwój dziecka, badacze zaliczają przede wszystkim skuteczną szkołę. Oznacza to kompetentnych i wspierających nauczycieli, realizację szkolnych zajęć rekreacyjnych (takich jak sport, muzyka, sztuka), realizację programów pozalekcyjnych, a także rodziców angażujących się w naukę szkolną dziecka. Czynniki chroniącymi są także: pozytywny stosunek do nauczycieli, pozytywny stosunek do szkoły, przekonanie, że nauka pomaga w osiągnięciu celów życiowych, odrabianie lekcji, dobre relacje między nauczycielami a uczniami, duża liczba godzin poświęcana na prace domowe, brak nieobecności szkolnych, wysokie wymagania szkolne, pomoc w odnoszeniu sukcesów szkolnych, poczucie przynależności do szkoły, zaangażowanie w życie społeczne szkoły, odnoszenie sukcesów poza szkołą (Werner, Smith, 2001; Christlle, Jolivette, Nelson, 2005; Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2009; Bower, Carrol, Ashman, 2012; Pyżalski, 2012; O'Dougherty Wright, Masten, Narayan, 2013; Okulczyk-Kozara, 2013; Munawar, Arif, 2018; Das, 2019).

Jeśli chodzi o czynniki ryzyka, to w literaturze naukowej definiowane są one jako „wymierne cechy w grupie osób lub sytuacje, na podstawie których można przewidzieć negatywne wyniki” (O'Dougherty Wright, Masten, Narayan, 2013, s. 17). Badania dowodzą także, że działanie jednego lub dwóch czynników ryzyka nie wykazuje dużego wpływu na zachowanie się dziecka, natomiast ich kumulacja (trzech i więcej) może spowodować zaburzenia w prawidłowym jego rozwoju (zob. Forehand, Biggar, Kotchick, 1998; Loeber i in., 1998), a tym samym przyczynić się do rozwoju niedostosowania społecznego. Mając na uwadze cel badań własnych, warto zaznaczyć, że wśród szkolnych czynników ryzyka naukowcy wymieniają przede wszystkim: doświadczenie przemocy na terenie szkoły lub w jej pobliżu, powtarzanie klasy, wagary, nastawienie nauczyciela jedynie na wynik, dobre relacje między uczniami, niewielkie obciążenie nauką, doświadczenie niepowodzeń szkolnych, niewielkie oczekiwania wobec uczniów, złe zarządzanie zachowaniem uczniów przez personel, niskie wyniki w nauce, przeciążenie nauką, niewywiązywanie się z obowiązków szkolnych, niską motywację szkolną, zaniedbanie pedagogiczno-szkolne (Jessor, 1998; Christlle, Jolivette, Nelson, 2005; Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2009; Bower, Carrol, Ashman, 2012; Pyżalski, 2012; Okulczyk-Kozara, 2013; Munawar, Arif, 2018; Das, 2019).

Należy podkreślić, że większość badań empirycznych, których teoretyczne podstawy tkwią w koncepcji *resilience* ma charakter ilościowy (Van Rensburg, Theron, Rothmann, 2015; Muntean, Cojocar, 2016; Das, 2019). W badaniach z zastosowaniem strategii ilościowej trudno jest ukazać procesualny charakter działania czynników ryzyka i chroniących oraz ich wpływ na rozwój czy sposoby przezwyciężania przeciwności życiowych przez młodzież z perspektywy dłuższego odcinka czasowego. Możliwości takie w znacznym stopniu dają badania jakościowe o charakterze biograficznym.

Metodologia badań własnych

Celem badań własnych uczyniłam identyfikację ryzykownych czynników z punktu widzenia rozwoju demoralizacji, oraz wyłonienie i opis działania doświadczeń szkolnych stanowiących czynnik chroniący przed pogłębianiem się demoralizacji i sprzyjających pozytywnej adaptacji społecznej. Poczynania badawcze ułożyłam w strategię badań jakościowych (Rubacha, 2008, Urbaniak-Zajac, Kos, 2013). Główny problem badawczy ujęłam w postaci pytania: Jakie czynniki (ryzyka i chroniące) występują w indywidualnych doświadczeniach biograficznych kobiet, które w okresie dorastania były wychowankami placówek resocjalizacyjnych? Postawiłam również dwa pytania szczegółowe wynikające z problemu głównego:

1. Jakie konfiguracje przyjmują czynniki ryzyka i chroniące w indywidualnych doświadczeniach badanych kobiet?
2. Jaką wartość nadają czynnikom badane kobiety w perspektywie ich indywidualnych doświadczeń biograficznych?

W badaniach wykorzystałam metodę indywidualnych przypadków, natomiast czynności badawcze realizowałam zgodnie ze schematem opisowo-teoretycznym (Rubacha, 2008, s. 330). Technika pozyskiwania danych uczyniłam autobiograficzny wywiad narracyjny Fritza Schütze (Urbaniak-Zajac, Kos, 2013). Wywiady te prowadziłam, stosując się do ścisłych zaleceń. W fazie wstępnej: nawiązałam kontakt z narratorkami, przygotowałam listę pytań zewnętrznych i ustaliłam termin spotkania. Podczas spotkania przedstawiłam „zachętę” do opowiadania¹. Po fazie opowieści głównej, nastąpiła faza pytań wewnętrznych – immanentnych. Kolejną fazą wywiadu zgodnie z zaleceniami jest faza pytań zewnętrznych – eksmanentnych, których nie zadałam, gdyż wszystkie interesujące mnie zagadnienia wybrzmiały we wcześniejszych fazach wywiadu. Za zgodą narratorek wywiady nagrywałam i sporządzałam z nich transkrypcję. Treść transkrypcji zakodowałam, stosując metodę analizy treści, a kody analityczne wyprowadziłam z koncepcji *resilience*.

Zaprezentowany w artykule materiał empiryczny stanowi fragment szerszych badań nad czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka w doświadczeniach kobiet w przeszłości objętych formalną kontrolą instytucjonalną, realizowanych w latach 2016–2017. W badaniach uczestniczyło kilkanaście kobiet, które ukończyły minimum 21. r.ż. i wobec których w przeszłości został zastosowany środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej. Na potrzeby celu tego artykułu wybrałam dwa przypadki kobiet. Respondentki zgodnie z procesem anonimizacji wywiadu narracyjnego występować tu będą pod zmienionymi imionami jako Hanna i Sabina.

¹ Treść zachęty sformowałam w następujący sposób: *Chciałabym, żeby opowiedziała mi Pani historię swojego życia. Interesuje mnie, co działo się w Pani życiu zarówno w dzieciństwie, w wieku młodzieńczym, w czasie pobytu w Ośrodku, jak i o tym, co działo się po jego opuszczeniu aż do chwili obecnej. Proszę uwzględnić wszystkie wydarzenia, które uważa Pani za najistotniejsze w swoim życiu. Proszę nie pomijać szczegółów. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu. Ja nie będę Panią o nic pytała, będę tylko uważnie słuchała, ewentualnie robiła notatki. Dopiero gdy Pani skończy, zadam kilka pytań.*

Losy życiowe dwóch narratorek

Wywiady przeprowadzone z respondentkami dotyczyły przebiegu ich całego życia, natomiast w artykule ukazałam tylko jeden z obszarów ich funkcjonowania, a mianowicie obszar szkolny.

Przypadek Hanny

Hanna wychowywała się w małym mieście. W wieku sześciu lat rozpoczęła naukę w szkole podstawowej. Bardzo lubiła szkołę i nauczycieli. Jednakże kiedy dziewczynka miała dziewięć lat, zaczęła nieregularnie chodzić do szkoły. Przejęła wówczas obowiązki swojej mamy i zaczęła opiekować się swoim przyrodnim bratem. Wkrótce zaczęła również wagarować. Mimo że – jak sama mówiła – z nauką nigdy nie miała problemów, to w wyniku zbyt niskiej frekwencji nie otrzymała promocji do klasy siódmej. W rozmowie z psychologiem i pedagogiem została przekonana o słuszności umieszczenia jej w placówce resocjalizacyjnej. Ostatecznie decyzją sądu została skierowana do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. W placówce nadrobiła zaległości szkolne i uczestniczyła w licznych zajęciach pozalekcyjnych. Ukończyła szkołę zawodową jako krawiec-szwacz, ale po opuszczeniu ośrodka kontynuowała naukę w technikum. Po zdaniu matury, dalszą edukację realizowała w jednej ze szkół wyższych. Po kilku latach została nauczycielką. Z racji niskich zarobków przekwalifikowała się i podjęła kolejne studia. Zmieniła także pracę na lepiej płatną. Hanna jest przedstawicielką kobiet „sukcesu”. Uzyskała wyższe wykształcenie, skończyła studia podyplomowe i od piętnastu lat zdobywa kolejne szczeble kariery w korporacji. Obecnie pracuje na stanowisku kierowniczym.

Czynniki chroniące i ryzyka tkwiące w środowisku szkolnym Hanny

Analiza doświadczeń Hanny pozwoliła stwierdzić, że dominującym czynnikiem chroniącym w jej życiu szkolnym był **pozytywny stosunek do szkoły**. Hanna naukę w szkole podstawowej rozpoczęła w wieku sześciu lat i wspomina to jako bardzo przyjemne doświadczenie. Mówiła o tym następująco:

ja we wrześniu poszłam do szkoły, pamiętam, jak się bardzo cieszyłam z tego, że mam książki, zeszyty, że idę do szkoły, i sama chodziłam...

Bardzo lubiła szkołę. Było w niej dużo ciekawiej niż w domu, które opisywała jako miejsce smutne. Hanna miała także **przyjazny stosunek do nauczycieli**. W klasach 1–3 „przyjaźniła się” z wychowawczynią. Relacja z nią wykraczała poza teren szkoły. Hanna kilka razy ze swoim młodszym bratem była u nauczycielki w domu na herbacie i ciastku. Kolejna wychowawczyni także cieszyła się sympatią Hanny. Do tego była dobrze przygotowana do wypełniania swoich obowiązków (**dobrze wyszkolony i wspierający nauczyciel**). Narratorka opisała to w następujący sposób:

pani W. od matematyki, pani, która dojeżdżała z C. [nazwa miasta], strasznie fajna i strasznie krzykliwa yyy, ale tak fajnie uczyła matmy, że człowiek rozumiał, co mówi, nie yy nie było to jakieś skomplikowane dramatycznie...

Respondentka nigdy **nie miała trudności w nauce**, co potwierdzali specjaliści:

bo w tych wszystkich testach, które mi robili yyy, wychodziło, że, zresztą, co potwierdzała sama szkoła, tak? że nie miałam kłopotów z uczeniem się yyy...

Łatwość w uczeniu się przekładała się na jej oceny. Hanna nie miała ocen niedostatecznych. Kiedy szła do szkoły **była przygotowana do lekcji**. Mówiła o tym tak:

nie miałam jakiś tam pał, dwój, jak już szłam, to yy raczej byłam przygotowana, dość szybko się uczyłam, do tej pory tak mam...

Kłopoty pojawiły się w klasie czwartej. Nie dotyczyły one samej nauki, a jedynie frekwencji (**liczne nieobecności w szkole**), co wynikało z sytuacji domowej. Hanna zajmowała się swoim przyrodnim bratem, przejmując obowiązki swojej mamy. W literaturze naukowej zjawisko to definiowane jest jako **parentyfikacja instrumentalna** (Pasternak, Schier, 2014). Sama Hanna mówiła o tym:

no właśnie nie bardzo już wtedy chodziłam do szkoły [...] bo już był P. [brat], P. się urodził i no [...] potem mama musiała wrócić do jakiejś roboty, [...] P. wtedy nie chodził do żadnego żłobka, więc ktoś musiał z nim w domu siedzieć, no to siedziałam ja...

Hanna doświadczała dużego konfliktu w funkcjonowaniu dwóch najważniejszych środowisk nastoletniego dziecka. Z jednej strony jej wypowiedzi świadczą, że nauka i szkoła były dla niej bardzo ważne. Z drugiej strony rodzeństwo i niedająca sobie rady matka, potrzebowały jej siły do działania. Hanna doświadczając konfliktu między dwoma wartościami, wybrała ważniejszą dla niej, czyli swoją rodzinę. Tym samym sytuacja domowa narratorki wpłynęła na **nie otrzymanie promocji** do klasy siódmej i zainteresowanie wychowawcy, który uruchomił procedurę umieszczenia Hanny w placówce resocjalizacyjnej. Brak promocji do klasy stanowił niewątpliwie czynnik ryzyka w doświadczeniach Hanny.

ona [wychowawczyni] przymusiła cały aparat do tego, żeby mnie yyy, coś ze mną zrobić [...] jedyną możliwością było zabranie mnie z domu i yy umieszczenie gdzieś...

Okazało się, że szkoła nie miała pomysłu, w jaki sposób pomóc uczennicy, która nieregularnie uczęszcza do niej. Najłatwiejszą drogą postępowania było „pozbycie” się takiego dziecka. Ostatecznie w wieku lat 13 trafiła do młodzieżowego ośrodka wychowawczego, w którym kontynuowała naukę. Hanna miała z góry ułożony plan. Chciała szybko nadrobić zaległości szkolne, a sposób, w jaki o tym mówiła świadczy o jej **przekonaniu, że nauka pomaga w osiągnięciu celów życiowych**.

ale już jak tam trafiłam, to od razu poszłam do pana dyrektora i powiedziałam mu, że ja teraz szybko zrobię dwie klasy w ciągu jednego roku, czyli tam siódmą, ósmą, potem tą zasadniczą...

W placówce resocjalizacyjnej Hanna kolejny raz nawiązała bardzo **dobre relacje z nauczycielami**. Miała też łatwość utrzymywania dobrych stosunków przez długi czas. Przez wiele lat po opuszczeniu ośrodka przyjaźniła się z nauczycielem matematyki, o czym mówiła w następujący sposób:

J.H. na przykład [*nauczyciel*], który był moim trenerem intelektualnym haha, yyyy M., który mnie uczył matematyki, zresztą do tej pory się przyjaźnimy yyy z całą rodziną, tyle...

Szkoła w placówce resocjalizacyjnej **nie była na wysokim poziomie**, co w literaturze opisywane jest jako czynnik ryzyka. Kolejnym czynnikiem ryzyka było również to, że Hanna **nie musiała poświęcać czasu na naukę**, gdyż z jej perspektywy, nie było to wymagane. Sama dziewczynka doświadczała tych czynników w sposób neutralny i mówiła o tym tak:

poziom yyy edukacji no nie był jakiś wielki, także nie trzeba było siedzieć nad książkami i się uczyć...

Popołudnia narratorka spędzała na licznych **zajęciach pozalekcyjnych**. Należała m.in. do kółka recytatorskiego i harcerstwa. Brała udział w zajęciach wokalnych itp. Zajęcia pozaszkolne nie były dla narratorki szczególnie rozwijającymi doświadczeniami. Hanna opisywała je w następujący sposób:

więc te popołudniowe zajęcia, które były, to była jedyna możliwość, żeby w ogóle coś zrobić, żeby nie zwariować z nudów po prostu...

Po skończeniu szkoły zawodowej i opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej, Hanna kontynuowała naukę w technikum odzieżowym, gdzie zdała maturę. Narratorka kolejny raz zaprezentowała **przekonanie o ważności wykształcenia w swoim życiu**. Używanie wykształcenia zawodowego jako krawiec-szwacz, nie zdeterminowało jej aktywności zawodowej. **Brak adekwatności wykształcenia do zapotrzebowania rynku pracy** niewątpliwie stanowi czynnik ryzyka, jednak dla Hanny nie nabrał on takiego znaczenia.

Po maturze narratorka niestety nie dostała się na studia wyższe, dlatego dalszą edukację realizowała w Studium Pedagogicznym. Jednakże kolejny raz zawód nie spełnił jej oczekiwań. Pensja nauczycielska nie wystarczała na utrzymanie własnej rodziny. Hanna zdecydowała się na kolejne studia, które pozwoliły jej na pracę w dobrej płatnym zawodzie. Sama narratorka mówiła o tym następująco:

pracowałam trochę w zawodzie eee nauczyciela, yyy, ale to był wtedy bardzo ciężki chleb, znaczy bardzo niewiele się zarabiało [...] yyyy, i zmieniłam to, co robię, poszłam na yyy bankowość [...] od piętnastu chyba lat pracuję jako bankowicz...

Z dużym prawdopodobieństwem jej pierwsze doświadczenia szkolne ukształtowały w niej tożsamość dobrego ucznia, co wpłynęło na chęć kontynuowania nauki i przełożyło się na jej karierę zawodową.

Przypadek Sabiny

Sabina wychowywała się w blokowisku w średnim pod względem wielkości mieście. Chodziła do przedszkola i szkoły podstawowej. W pierwszej klasie szkoły podstawowej miała operację (i komplikacje po niej), w związku z czym długo nie uczęszczała do szkoły. W piątej klasie szkoły podstawowej zaczęła wagarować i ostatecznie przestała chodzić do szkoły, następnie uciekła z domu. Decyzją sądu, w związku z nierealizo-

waniem obowiązku szkolnego, została umieszczona w pogotowiu opiekuńczym, a po roku skierowano ją do młodzieżowego ośrodka wychowawczego. W placówce resocjalizacyjnej „nadrobiła” zaległości szkolne (dwie klasy w rok), a także zaangażowała się w wiele zajęć dodatkowych. Skończyła szkołę ponadpodstawową i zdobyła wykształcenie zawodowe. Mając niespełna 18 lat i przebywając nadal w młodzieżowym ośrodku wychowawczym zaszła w ciążę z nauczycielem pracującym w tej placówce. Sabina to kobieta „żyjąca na granicy”. Uzyskała wprawdzie zawodowe wykształcenie z wynikiem bardzo dobrym, ale swoją karierę zawodową określiła jako „nędzną”. Obecnie nie ma stałego miejsca zatrudnienia, pracuje dorywczo i często „na czarno”.

Czynniki chroniące i czynniki ryzyka tkwiące w środowisku szkolnym Sabiny

Niewątpliwie czynnikiem ryzyka, tkwiącym w środowisku szkolnym Sabiny była **długa nieobecność w szkole**. Dziewczynka rozpoczęła naukę w szkole podstawowej w wieku siedmiu lat. Niestety w pierwszej klasie przeszła operację, a komplikacje po niej, wydłużyły okres absencji. Sytuacja zdrowotna narratorki wpłynęła na kumulowanie się zaległości w nauce. Sabina mówiła o tym następująco:

zaczęło się to właściwie już w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Początek był taki, że zachorowałam, miałam operację, później żółtaczką, więc te braki narastały...

Czynnik opisywany w literaturze jako chroniący (zob. Masten, 2001), czyli **zaangażowanie rodziców w naukę dziecka**, w doświadczeniach Sabiny miał ryzykowny charakter. Rodzice Sabiny próbowali pomagać córce, ale nie znali ani przyczyny jej trudności, ani metod, jak z nią pracować. Poszukiwali pomocy wśród specjalistów, ale tam Sabina wypadała dobrze. Narratorka mówiła o tym tak:

tata próbował, oczywiście, ale ale yyy [...] ale nie miał podejścia.... [...] później się zaczęły jakieś poradnie psychologiczne, w których na ogół wypadałam bardzo dobrze. Nie było jakichś tam kłopotów, więc byłam zakwalifikowana jako leń...

Kierowanie Sabiny do poradni psychologiczno-pedagogicznej było jedyną reakcją ze strony szkoły na jej trudności w nauce, a brak rozpoznania przyczyn jej trudności szkolnych, przełożył się na etykietę „lenia”, w dwóch najważniejszych środowiskach jej funkcjonowania (szkole i rodzinie). Kolejnym czynnikiem ryzyka było także **doświadczenie niepowodzeń w nauce**. Sabina początkowo bardzo starała się nadrobić zaległości i pokonywać trudności, których doświadczała. Niestety jej sukcesy nie były doceniane i wzmacniane przez osoby dorosłe. Pomimo wyczerpanej pracy, oskarżano ją o oszukiwanie, tym samym narastał w niej kolejny czynnik ryzyka, jakim jest **niska motywacja do nauki**. Sabina mówiła o tym tak:

bo zawsze jest „ściągałaś”, a to coś, więc nawet jeśli były jakieś, podejmowana przeze mnie inicjatywa czy naprawdę duży wysiłek, jeżeli chodzi o naukę, to zawsze było to torpedowane później...

Doświadczenia te ukształtowały w narratorkę przekonanie o **nieopłacalności podejmowania wysiłku związanego z nauką**. Szkoła okazała się instytucją ewidentnie

naznaczającą, nie dawała wsparcia, a jedynie karała za złe wykonywanie obowiązków uczniowskich. Kolejnym czynnikiem ryzyka, który wystąpił w doświadczeniach Sabiny było **niewywiązywanie się z obowiązków szkolnych**. Stanowił on swego rodzaju odpowiedź na wcześniejsze wydarzenia, takie jak **brak wsparcia ze strony nauczycieli**, jak również braku uznania jej wysiłku i zaangażowania w naukę. Sabina ostatecznie odmówiła wykonywania poleceń nauczyciela. Mówiła o tym w następujący sposób:

później rzeczywiście „nie będę czytała”, więc też rodzaj arogancki był już wtedy, bo to już wiedziałam, że brnę ..

Czynnikiem ryzyka było również opuszczanie zajęć szkolnych (**wagary**), a ostatecznie Sabina wycofała się z aktywności szkolnej:

już nie chodziłam do szkoły, wagarowałam, gdzieś tam udawałam, że jestem chora, no kombinowałam generalnie... [...] to ja sobie dam spokój z tym, nie będę chodziła do tej szkoły i tyle, zobaczymy, co dalej...

Ostatecznie, **nie uzyskując promocji** do klasy szóstej, narratorka podjęła decyzję o ucieczce z domu. Sabina w wyniku nierealizowania obowiązku szkolnego w wieku lat 12 trafiła do pogotowia opiekuńczego.

Z chwilą umieszczenia Sabiny w pogotowiu opiekuńczym, a następnie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, rozpoczął się nowy etap jej życia. Spotyka tam **życzliwych ludzi (nauczycieli)**, którzy pomogli jej uwierzyć w siebie. Niewątpliwie czynnikiem chroniącym był także **udział w konkursach pozaszkolnych**. Dzięki uczestniczeniu w nich z „uczennicy z problemami” zaczęła doświadczać siebie jako „wyjątkowej osoby”. Mówiła o tym tak:

było kilkoro nauczycieli, wychowawców, którzy dostrzegali jakieś perełki w tych ludziach [...] i rzeczywiście pomagali [...] możliwość publicznego występu, bo to też były organizowane różne poza placówką rzeczy. I to mi chyba najbardziej, jakby otworzyło mi horyzont...

W młodzieżowym ośrodku wychowawczym Sabina uczestniczyła w licznych **zajęciach pozalekcyjnych**. Wykazała też **zaangażowanie w naukę** (nadrobiła zaległości szkolne) i tym samym osiągnęła **bardzo dobre wyniki w nauce**. Te czynniki z jej perspektywy miały chroniący charakter. Sabina mówiła o tym w taki sposób:

zgłosiłam się właściwie od razu na to kółko recytatorskie takie, teatralne, yyyy harcerstwo [...] te zaległości trochę nadrobiłam, ... skończyłam bardzo dobrze szkołę zawodową w ośrodku...

Bliska relacja z nauczycielem, którego Sabina darzyła ogromnym autorytetem, niestety w jej doświadczeniach przerodziła się w czynnik ryzyka o charakterze przestępczym. Badana mówiła o tym tak:

z nauczycielem zaszłam w ciążę, po prostu także na początek, (...) któremu bardzo ufałam, który wydawał mi się autorytetem...

Pomimo bardzo dobrego wyniku uzyskanego w szkole zawodowej, okazało się, że praca w zawodzie nie spełniła oczekiwań narratorki. Wykształcenie było nieadekwatne

do potrzeb rynku, jak również i oczekiwań samej narratorki. Czynnikiem chroniący, jakim są **dobre wyniki w nauce**, okazał się bezpośrednio związany z czynnikiem ryzyka, czyli **nieadekwatnym wykształceniem**. Sabina mówiła o tym w następujący sposób:

jakoś nie odnalazłam się w szwalni (...) tak nie mam stałego miejsca zatrudnienia ani jakoś długo też niestety nie pracowałam w jednym miejscu tak na dobrą sprawę...

Konfiguracje czynników chroniących i ryzyka w życiu narratorek

Czynniki chroniące i czynniki ryzyka, jakie wymieniłam, przybierały różne konfiguracje w życiu narratorek. Historia Hanny ukazuje wyraźną dysproporcję w liczbie czynników ryzyka i chroniących tkwiących w środowisku szkolnym. Ta dysproporcja pokazuje znaczącą przewagę czynników chroniących nad czynnikami ryzyka. Wielość czynników o potencjale chroniącym w doświadczeniach szkolnych (takich jak: pozytywny stosunek do szkoły, przyjazny stosunek do nauczycieli, dobrze wyszkoleni i wspierający nauczyciele, brak trudności w nauce, przekonanie, że nauka pomaga w osiągnięciu celów życiowych, dobre relacje z nauczycielami, udział w zajęciach pozalekcyjnych) niewątpliwie sprzyjają kształtowaniu się u narratorki poczucia kompetencji, co w okresie dorosłości predestynuje ją do odnoszenia sukcesów w obszarze zawodowym. W literaturze podkreślane jest, że szkoły mogą odgrywać znaczącą rolę w kształtowaniu odporności dziecka (Brooks, 2006; Das, 2019), szczególnie wtedy, gdy głównym ryzykiem jest środowisko rodzinne. Przypadek Hanny jednak nie przystaje do tego opisu. Pomimo licznych czynników chroniących w środowisku szkolnym, dziewczynka na skutek przejścia opieki nad młodszym rodzeństwem nie realizowała w sposób prawidłowy obowiązku szkolnego. Środowisko rodzinne w jej przypadku okazało się na tyle istotnym czynnikiem ryzyka, że szkoła nie ochroniła ją przed placówką dla osób zdemoralizowanych. Co ważne parentyfikacja instrumentalna, która w środowisku rodzinnym stanowiła czynnik chroniący (zob. Jaros, 2019), w środowisku szkolnym nabrała znaczenia istotnego ryzyka. Sam pobyt w placówce resocjalizacyjnej w doświadczeniach Hanny nie zyskał potencjału ryzykownego. Czynniki ryzyka, które były obecne w placówce (takie jak niewielkie wymagania wobec uczniów, niski poziom nauczania czy nieadekwatne wykształcenie) dla narratorki miały neutralny charakter.

Natomiast historia Sabiny ukazuje wyraźną przewagę czynników ryzyka nad czynnikami chroniącymi w środowisku szkolnym. W odniesieniu do Sabiny, można mówić, że konfiguracja czynników świadczy o skumulowanym ryzyku. W jej narracji występuje wiele czynników, które w literaturze opisane są jako niekorzystne z punktu widzenia rozwoju psychospołecznego dziecka. W doświadczeniach biograficznych Sabiny szczególnie ważne wydaje się być to, że kumulacja ryzyka w pierwszych latach nauki ma procesualny charakter. Czynnikiem ryzyka, jakim jest długa nieobecność w szkole, aktywuje kolejny czynnik, jakim jest doświadczenie niepowodzeń w nauce, ten z kolei powoduje spadek motywacji do nauki itp. Można to zilustrować w następujący sposób:

długa nieobecność w szkole → doświadczanie niepowodzeń w nauce → brak wsparcia ze strony nauczycieli → niska motywacja do nauki → niewywiązywanie się z obowiązków szkolnych → wagary → powtarzanie klasy/drugoroczność.

Dla Sabiny pobyt w placówce dla osób zdemoralizowanych okazał się pobytym obfitującym w liczne czynniki ochronne, takie jak: udział w zajęciach pozalekcyjnych, zaangażowanie w naukę, bardzo dobre wyniki w nauce, udział w konkursach pozaszkolnych. Jednakże czynnik, jakim jest bliska relacja z nauczycielem, okazał się czynnikiem o bardzo dużym ryzyku, podobnie jak nieadekwatne wykształcenie.

Wartości czynników w perspektywie indywidualnych doświadczeń badanych kobiet

Warto zwrócić uwagę na to, że ten sam czynnik (dobre relacje z nauczycielem) w perspektywie doświadczeń biograficznych narratorek miał różne znaczenie. W przypadku Hanny można nadać mu znaczenie ochronne, a w doświadczeniach Sabiny ma on wyjątkowo negatywne zabarwienie. Zarówno relacje Hanny, jak i Sabiny z formalnego charakteru przerodziły się w relacje nieformalne. Z tym, że u Hanny miał on charakter przyjacielski czy mentorski, a u Sabiny nabrały charakteru przestępczego. Podobnie różne znaczenie nabrał czynnik, jakim jest nieadekwatne wykształcenie. U Sabiny stał się czynnikiem ryzyka i przełożył się na jej karierę zawodową. Natomiast u Hanny miał on charakter neutralny.

Na uwagę zasługuje również sposób doświadczania takich czynników, jak: niskie wymagania szkolne czy zaangażowanie rodziców w naukę dziecka. W doświadczeniach biograficznych Hanny czynnik ryzyka, jakim są niskie wymagania szkolne, nie nabrał takiego znaczenia. Wydaje się, że czynnik chroniący, który w życiu Hanny miał największy potencjał to wartość nauki dla osiągnięcia celów życiowych. Doświadczenia biograficzne narratorki jednoznacznie ukazują, że te właśnie czynniki pozwoliły jej pokonać wszelkie zagrożenia.

Natomiast czynnik chroniący, jakim jest zaangażowanie rodziców w naukę dziecka w doświadczeniach biograficznych Sabiny miał zdecydowanie ryzykowny charakter. Pomimo prób pomocy córce i poszukiwanie źródła trudności w nauce, zaangażowanie rodziców okazało się niekorzystnym, a wręcz stygmatyzującym czynnikiem (nadano jej etykietę lenia). Choć w badaniach dotyczących koncepcji *resilience* badacze nie opisali jako czynnik ryzyka przekonania o nieopłacalności wysiłku wkładanego w naukę, to w doświadczeniach Sabiny taki czynnik jest bardzo wyraźnie ukazany. Przekonanie takie ukształtowało się u niej już na początku edukacji szkolnej. Kiedy dziewczynka starała się nadrobić zaległości i dostawała dobre oceny – jak sama mówiła – „jej wysiłek był torpedowany”. Podobnie uzyskanie dobrych ocen w szkole zawodowej, które nie przełożyły się na dobre wykształcenie i satysfakcjonującą pracę zawodową. Ukazanie niejednoznaczności czynnika, jakim jest dobra relacja z nauczycielem, niskie wymagania szkoły czy zaangażowanie rodziców w naukę dziecka, możliwe jest dzięki pogłębionej analizie. Możliwość taką stwarzają badania jakościowe. To, co dla jednej osoby jest ryzykowne, dla innej może okazać się neutralne lub chroniące (Rutter, 2006).

Podsumowanie

Analiza doświadczeń życiowych narratorek pozwoliła wyłonić wiele czynników negatywnie wpływających na ich edukację szkolną. Należały do nich te, które często są przywoływane przez badaczy *resilience* (np. niewielkie wymagania wobec uczniów, liczne nieobecności w szkole, doświadczanie niepowodzeń w nauce, wagary, powtarzanie klasy/drugoroczność), jak również takie, które do tej pory nie były szeroko omawiane, jak przekonanie o nieopłacalności wkładania wysiłku w edukację szkolną.

Wyłoniłam także czynniki tkwiące w środowisku szkolnym o potencjale ochronnym, takie jak: pozytywny stosunek do szkoły, przyjazny stosunek do nauczycieli, dobrze wyszkoleni i wspierający nauczyciele, brak trudności w nauce, przekonanie, że nauka pomaga w osiągnięciu celów życiowych, dobre relacje z nauczycielami, udział w zajęciach pozalekcyjnych, udział w konkursach pozaszkolnych, zaangażowanie w naukę, bardzo dobre wyniki w nauce. Ciekawe jest to, że niektóre czynniki, które u jednej z badanych kobiet miały wartość ochronną, u drugiej zyskały znaczenie niekorzystne. Badania ilościowe w sposób ograniczony pozwalają na pokazanie takich zależności, podczas gdy w badaniach jakościowych, dzięki pogłębionej analizie doświadczeń biograficznych, takie różnice są możliwe do uchwycenia.

W artykule ukazałam także, że pojawianie się czynników ryzyka ma charakter procesualny, który ostatecznie prowadzi do ryzyka skumulowanego. Natomiast kumulacja czynników ryzyka jest zjawiskiem bardzo niekorzystnym z punktu widzenia rozwoju psychospołecznego dziecka (Forehand, Biggar, Kotchick, 1998; Loeber i in., 1998). Wczesne oddziaływania skierowane na pojedyncze czynniki ryzyka może zatrzymać ten niekorzystny rozwojowo proceder.

Co ciekawe, doświadczenia związane z pierwszym okresem edukacji jest doświadczeniem kształtującym tożsamość człowieka jako ucznia. Ma ono wpływ na kontynuowanie nauki i może przekładać się na karierę zawodową. Istotne więc wydają się pomoc dzieciom w odnoszeniu sukcesów edukacyjnych szczególnie w pierwszych latach szkolnych oraz kształtowanie przekonań promujących naukę i pozytywny stosunek do szkoły.

Bibliografia

- Bower, J.M., Carrol, A., Ashman, A.F. (2012). Adolescent perspective on schooling experiences: The interplay of risk and protective factors within their lives. *International Journal of Educational Research*, 53, 9–21.
- Brooks, J.E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28, 69–76.
- Christlle, C.A., Jolivet, K., Nelson, M. (2005). Breaking the school to prison pipeline: Identifying school risk and protective factors for youth delinquency. *A Special Education Journal*, 13, 69–88.
- Chwaszcz, J., Jaskot, A. (2010). Zasoby adaptacyjne nieletnich. W: M. Kalinowski, I. Niewiadomska (red.), *Skazani na wykluczenie!? Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną* (s. 237–264). Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Das, D. (2019). Academic resilience among children from disadvantaged social groups in India. *Social Indicators Research, 145*, 719–739.
- Fergus, S., Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399–419.
- Forehand, R., Biggar, H., Kotchick, B.A. (1998). Cumulative risk across family stressors: Short- and long-term effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 119–128.
- Gizir, C.A., Gul, A. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*, 38–49.
- Jaros, A. (2019). Risk factors and protective factors in the family of origin in the biographies of two adult rehabilitation centre wards – Case study of two women. *Educational Studies Review, 29*(2), 43–64.
- Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. W: R. Jessor (red.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (s. 3–5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaniowska, T. (2015). Funkcjonowanie młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w systemie oświaty. *Trendy, 4*, 13–17.
- Kusztal, J. (2016). Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym a profilaktyczne zadania szkoły. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 11*, 97–110.
- Loeber, R., Farrington, D.P., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W.B. (1998). Multiple risk factors for multiproblem boys: Co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conduct problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior. W: R. Jessor (red.), *New perspective on adolescents risk behavior* (s. 90–149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543–562.
- Martin, A.J., Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267–281.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist, 56*, 227–228.
- Munawar, S.M., Arif, M.I. (2018). Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Journal of Behavioural Sciences, 28*, 33–50.
- Muntean, A., Cojocaru, S. (2016). Resilience of children behind bars. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 52*, 64–79.
- O’Dougherty Wright, M., Masten, A.S., Narayan, A.J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (red.), *Handbook of resilience in children* (s. 15–37). New York: Springer.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów. *Studia Edukacyjne, 29*, 81–100.
- Opora, R. (2010). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Ostaszewski, K. (2009). Czynniki i ścieżki ryzyka. *Remedium, 1*, 32.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2009). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–II*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pasternak, A., Schier, K. (2014). Życie bez dzieciństwa – parentyfikacja u kobiet z syndromem DDA. *Psychiatria Polska, 48*, 553–562.
- Pluskota, A., Staszewicz, M. (2014). Całozyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja, 66*, 39–53.

- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe zachowania ryzykowne młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- Smulczyk, M. (2016). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. *Forum Oświatowe*, 28, 203–222.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: WN PWN.
- Ustawa z 26.10.1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982 nr 35, poz. 228 z poprawkami).
- Van Rensburg, A., Theron, L., Rothmann, S. (2015). A review of quantitative studies of South African youth resilience: Some gaps. *South African Journal of Science*, 111, 1–9.
- Wang, J., Da-Jun, Z., Zimmerman, M.A. (2015). Resilience theory and its implications for Chinese adolescents. *Psychological Reports*, 117, 354–375.
- Werner, E.E., Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery*. Ithaca–London: Cornell University Press.
- Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: WN PWN.

RISK AND PROTECTIVE FACTORS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT. CASE STUDY OF TWO FORMER CHARGES OF SOCIAL REHABILITATION CENTRES

Abstract

The article discusses the issue of the risk and protective factors in the school environment of women who, during their adolescence, were formally controlled by the institutions of the system to prevent the demoralization of children and adolescents. The theoretical basis for the analyses was the concept of *resilience*. The main research problem is presented in the following question: What (risk and protective) factors occur in individual experiences of women – former charges of social rehabilitation centres. The study used the method of individual cases, while the technique of obtaining data was an autobiographical narrative interview. Based on the analysis of the obtained material, risk and protective factors in the school environment of narrators were listed. The configuration of these factors was reconstructed and their protective or risky value from the point of view of the development of the demoralization process was estimated. The most important conclusion is that the same factors (close relationship with a teacher, inadequate education) constituted a different value in the narrators' lives. The studies also showed the processual nature of the formation of the cumulative risk in the school environment. The conclusions confirm the importance of a case-by-case approach in assessing the value on individual (protective and risk) factors.

Keywords: case study, resilience, school environment, demoralization, juvenile