

Grzegorz Kąta
Wiesław Poleszak

DZIAŁANIA WYCHOWAWCZO-PROFILAKTYCZNE W SZKOLE - OCENA SKUTECZNOŚCI

Raport z badań podłużnych



Grzegorz Kata
Wiesław Poleszak

**DZIAŁANIA
WYCHOWAWCZO-PROFILAKTYCZNE
W SZKOLE – OCENA SKUTECZNOŚCI**
Raport z badań podłużnych



Góra Puławska 2024

Opracowanie redakcyjne:
Małgorzata Baranowska

Projekt okładki:
Scientia Paweł Chilczuk

Skład i łamanie:
Martyna Bakun

ISBN 978-83-969673-3-6

Wydawca:
Stowarzyszenie EDUKACJA 3.0
Góra Puławska, ul. Powiśle 3
24-100 Puławy
e-mail: biuro@trzyzero.edu.pl
www.stowarzyszenie.trzyzero.edu.pl



Publikacja została sfinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu: Narodowy Program Zdrowia na lata 2021-2025 oraz zadania: „Pozytywna szkoła – realizacja projektów i programów edukacyjnych, wychowawczych, interwencyjnych oraz profilaktycznych opartych na podstawach naukowych, w tym programów profilaktyki uniwersalnej, wskazującej i selektywnej”.

Wprowadzenie	7
Rozdział 1. Standardy w działaniach profilaktycznych.....	11
1.1. Znaczenie standaryzacji dla jakości działań w różnych obszarach życia	11
1.2. Standardy działań w profilaktyce zachowań problemowych.....	14
1.2.1. Próby standaryzacji działań profilaktycznych w Polsce	15
1.2.1.1. Standard 1: Bezpieczeństwo uczestników	16
1.2.1.2. Standard 2: Adekwatność działań profilaktycznych	17
1.2.1.3. Standard 3: Skuteczność działań profilaktycznych.....	18
1.2.1.4. Standard 4: Głębokość i czas trwania oddziaływań profilaktycznych.....	20
1.2.1.5. Standard 5: Dobór odpowiednich form i metod oddziaływań profilaktycznych	22
1.2.1.6. Standard 6: Organizacja programu profilaktycznego	36
1.2.1.7. Standard 7: Ewaluacja i dokumentacja programu profilaktycznego	44
1.2.2. Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień.....	48
Rozdział 2. Badanie skuteczności działań profilaktycznych	55
2.1. Skuteczność, efektywność, upowszechnianie – różne aspekty badania rezultatów działań profilaktycznych	55
2.2. Wymagania wobec badań nad skutecznością programów profilaktycznych	59
Rozdział 3. Metodologia przeprowadzonych badań	75
3.1. Założenia i cele badania	75
3.2. Narzędzia badawcze.....	78
3.3. Charakterystyka badanych grup	80
3.3.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych	81
3.3.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych	84
3.4. Procedura badań i metody analizy danych	89
Rozdział 4. Analiza wyników badań.....	93
4.1. Zachowania problemowe uczniów.....	93
4.1.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych.....	94
4.1.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych.....	105
4.2. Szkolne działania wychowawczo-profilaktyczne w opinii uczniów	118
4.2.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych	118
4.2.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych	132
4.3. Zmiany w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych uczniów a uczestnictwo w zajęciach wychowawczo- profilaktycznych.....	148

4.3.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych	148
4.3.1.1. Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPsp).....	149
4.3.1.2. Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPsp).....	155
4.3.1.3. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPsp)	162
4.3.1.4. Porównanie uczniów szkół podstawowych z grup o różnym poziomie zachowań problemowych	168
4.3.1.5. Związek zmian w obrębie czynników chroniących i ryzyka oraz zachowań problemowych z uczestnictwem w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych w szkołach podstawowych.....	176
Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPsp) – wyniki analizy regresji	177
Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPsp) – wyniki analizy regresji	181
Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPsp) – wyniki analizy regresji	184
4.3.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych	187
4.3.2.1. Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPpp)	188
4.3.2.2. Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPpp).....	194
4.3.2.3. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPpp)	200
4.3.2.4. Porównanie uczniów szkół ponadpodstawowych z grup o różnym poziomie zachowań problemowych	206
4.3.2.5. Związek zmian w obrębie czynników chroniących i ryzyka oraz zachowań problemowych z uczestnictwem w zajęciach wychowawczo- -profilaktycznych w szkołach ponadpodstawowych.....	214
Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPpp) – wyniki analizy regresji	214
Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPpp) – wyniki analizy regresji	217
Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPpp) – wyniki analizy regresji	221
Rozdział 5. Wnioski z badań	225
5.1. Zachowania problemowe uczniów	225
5.2. Opinia uczniów szkolnych o zajęciach wychowawczo-profilaktycznych	226
5.3. Kierunek zmian w zachowaniach problemowych, czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka w grupach uczniów o różnym poziomie problemowego zaangażowania.....	229

5.3.1. Uczniowie szkół podstawowych.....	229
5.3.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych.....	231
5.4. Związek zmian w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych a uczestnictwo uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych.....	234
5.4.1. Uczniowie szkół podstawowych.....	234
5.4.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych	235
Zakończenie.....	239
Bibliografia.....	243
Załączniki – Własności psychometryczne stosowanych narzędzi.....	251



Wprowadzenie

Książka ta stanowi uzupełnienie publikacji wydanej w 2023 roku, która poświęcona była identyfikacji aktualnych przyczyn zachowań problemowych w środowisku dzieci i młodzieży w Polsce. Staraliśmy się scharakteryzować w niej główne i aktualne czynniki chroniące, czynniki ryzyka oraz zachowania problemowe młodych ludzi. Dodatkowo poprzez głębokie analizy statystyczne udało się nam wskazać zarówno znaczenie poszczególnych czynników dla zachowań problemowych, jak też siłę oraz kierunek ich oddziaływania na siebie. Wiedza o ogólnopolskim zapotrzebowaniu na działania wychowawcze i profilaktyczne może stanowić punkt odniesienia do szkolnych diagnoz w tym zakresie. Z tym zamysłem zostały opracowane wnioski i zalecenia dla dzieci i młodzieży z czterech poziomów edukacyjnych (klasy 1–3, 4–6 i 7–8 szkół podstawowych oraz szkoły ponadpodstawowe).

Niniejsza publikacja jest uzupełnieniem pierwszej i odnosi się do skuteczności realizowanych działań wychowawczych i profilaktycznych w środowisku szkolnym – nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale także empirycznym. Przedstawia ona wyniki badań podłużnych, dotyczących skuteczności tychże działań w reprezentatywnej grupie polskich szkół. Jej celem jest przybliżenie wiedzy na temat współzależności realizowanych zadań z obszaru wychowania i profilaktyki z czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka oraz zachowaniami problemowymi. Innymi słowy pragniemy dowiedzieć się: jakie działania wychowawcze i profilaktyczne są realizowane w szkołach, jakiego rodzaju jest to profilaktyka (uniwersalna, wskazująca, selektywna) i wreszcie jaka jest skuteczność poszczególnych oddziaływań.

Książka stanowi raport z badań składający się z pięciu rozdziałów. Dwóch prezentujących założenia teoretyczne, metodologii i dwóch prezentujących wyniki oraz wnioski z badań.



W rozdziale pierwszym czytelnik może znaleźć wiedzę na temat kluczowych zasad regulujących realizację działań profilaktycznych. Zbudowany jest on na bazie standardów, których celem jest pomoc wychowawcom i profilaktykom w takim przygotowaniu oraz poprowadzeniu programów wychowawczych i profilaktycznych, aby były one skuteczne. Do zasad organizujących ten obszar interwencji zaliczono siedem standardów opracowanych przez K. Wojcieszka i J. Szymańską (2003), do których zaliczyć należy: bezpieczeństwo uczestników, adekwatność działań profilaktycznych, planowaną skuteczność, głębokość i czas trwania oddziaływań profilaktycznych, formy i metody ich realizacji, organizację programu, w którym zebrane są te oddziaływania, a także ich ewaluację i dokumentację. Opisując każdy z wyżej wymienionych standardów, zadbano, aby je uaktualnić i rozwinąć o aktualną wiedzę na temat wychowania i profilaktyki zachowań problemowych.

Z kolei rozdział drugi poświęcony jest zagadnieniom badania skuteczności, efektywności i warunkom upowszechniania programów profilaktycznych. Autorzy próbują zmierzyć się z zadaniem zdefiniowania wyżej wymienionych pojęć oraz przedstawić specyfikę skuteczności i efektywności w obszarze działań profilaktycznych.

Ponadto, podobnie jak w poprzednim rozdziale, odwołują się do pojęcia standardów regulujących programy psychoprofilaktyczne. Tym razem w dwóch ujęciach – w opracowaniu europejskim i amerykańskim. Poszczególne systemy standaryzacji uzupełniają się wzajemnie, gdyż akcentują różne obszary. Europejski system standaryzacji ukazuje wzorcowe rozwiązania w projektowaniu szerokich działań profilaktycznych. Z kolei standardy opracowane przez zespół badaczy ze Stanów Zjednoczonych pod kierownictwem B. Flaya (2005) skupiają się na propozycji wymagających kryteriów naukowej oceny programów psychoprofilaktycznych. Obie propozycje mają wspólny cel w postaci wysokiej jakości oferowanych działań profilaktycznych.

Rozdział trzeci zawiera założenia metodologiczne, a mianowicie cel prezentowanych badań i procedurę badań. Postawiono w nim trzy pytania badawcze dotyczące: 1) rodzaju prowadzonych działań w środowisku szkolnym; 2) zmian, które nastąpiły na skutek tych działań

profilaktycznych; 3) co najciekawsze – ich związku z czynnikami chroniącymi, czynnikami ryzyka i zachowaniami problemowymi. W szczegółowy sposób scharakteryzowano zmienne, które będą mierzone oraz wykorzystane do ich pomiaru narzędzia. Rozdział ten zawiera także charakterystykę badanych osób oraz metody statystycznej analizy zebranych danych. Zaprezentowano w nim także listę czynników chroniących i czynników ryzyka, które zostały wykorzystane do pomiaru skuteczności działań profilaktycznych realizowanych w polskich szkołach.

Wreszcie rozdział czwarty to opis uzyskanych rezultatów. Analizę wyników badań podzielono na trzy części odwołujące się do postawionych pytań badawczych. W części pierwszej zostało przedstawione nasilenie zachowań problemowych w środowisku młodych ludzi. Charakterystyki zostały opracowane dla różnych poziomów wiekowych, to jest dla uczniów klas 4–8 szkół podstawowych oraz dla szkół ponadpodstawowych. Dodatkowo badanych uczniów podzielono na podstawie rodzaju i częstości podejmowanych przez nich zachowań problemowych, wyróżniając trzy grupy o wysokim i niskim poziomie tych zachowań. Zabieg ten pozwolił określić, jak działania profilaktyczne odbierają uczniowie o zróżnicowanym poziomie zachowań problemowych. W drugiej części scharakteryzowano zajęcia wychowawczo-profilaktyczne, w których brali udział uczniowie o różnym poziomie zachowań problemowych. Kolejnym obszarem analizy wyników są zmiany między pierwszym a drugim pomiarem w zachowaniach problemowych, czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka. Powyższy zabieg pozwolił określić skuteczność działań profilaktycznych w środowisku szkolnym. Ostatnia część tego rozdziału poświęcona jest analizom, które pozwolą opisać zmiany w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych uczniów w odniesieniu do uczestnictwa w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych. Dodatkowy podział na różne poziomy wiekowe pozwala uchwycić, jakie działania profilaktyczne sprawdzają się w środowisku uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych.



Ostatni rozdział prezentowanej książki przedstawia wnioski zebrane w toku analiz przeprowadzonych w poprzednim rozdziale. Wynika z nich między innymi, że niespełna 10% uczniów szkół podstawowych przejawia wysoki poziom zachowań problemowych. Należą do nich głównie używanie przemocy, picie piwa i palenie papierosów.

W środowisku uczniów szkół ponadpodstawowych wysoki poziom zachowań problemowych dotyczy już 27,4% młodych ludzi. Do najczęściej występujących zachowań dysfunkcyjnych zaliczyć należy: stosowanie przemocy werbalnej, przeglądanie stron erotycznych w internecie, palenie papierosów lub e-papierosów oraz picie piwa.

W szkołach podstawowych najczęściej wskazywaną tematyką zajęć wychowawczo-profilaktycznych było radzenie sobie z przemocą w internecie oraz bezpieczeństwo korzystania z sieci (około 50% uczniów deklaroowało udział w przynajmniej od jednej do czterech godzin lekcyjnych poświęconych tej tematyce). Z kolei w szkołach ponadpodstawowych najczęściej wskazywana tematyka zajęć wychowawczo-profilaktycznych to: bezpieczeństwo korzystania z internetu (około 44% młodzieży uczestniczyło w przynajmniej od jednej do czterech godzin lekcyjnych), integracja klas (około 43%), profilaktyka sięgania po substancje psychoaktywne (około 41%) oraz radzenie sobie z przemocą w internecie (39%). Uczestnictwo w zajęciach częściej wskazywali młodzi ludzie o wysokim poziomie zachowań problemowych. W celu poznania pozostałych wyników i wniosków zapraszamy do zapoznania się z dalszą częścią publikacji.



Rozdział 1

Standardy w działaniach profilaktycznych

Opracowywanie nowych rozwiązań złożonych problemów społecznych (również usług czy produktów) wiąże się z różnorodnością: pomysłów, podejść teoretycznych, ale też różnych metod działań. O ile dla wstępnej fazy rozwiązywania problemu różnorodność pomysłów wnosi pewien rodzaj synergii do pracy, to w dalszej może być źródłem nieporozumień, chaosu i mnożenia się rozwiązań nieskutecznych. Wraz z rozwojem odpowiedzialności za jakość tych rozwiązań opracowuje się standardy, które mają zagwarantować wysoką jakość i skuteczność.

1.1. Znaczenie standaryzacji dla jakości działań w różnych obszarach życia

Zasadniczo, standaryzacja działań polega na ustaleniu przez ekspertów z danej dziedziny pewnych kryteriów, które zawierają najbardziej optymalne rozwiązania albo cechy usługi lub produktu. Jednym z celów tego procesu jest upowszechnienie tych zasad.

Standard można definiować w różnoraki sposób. Przykładowo W. Nyszk (2009, s. 72) podaje, że „standard oznacza typowość działań, która wynika z przyjętego sposobu postępowania, ze stosowanych w określonych warunkach procedur lub zwyczajów, które zapewnić mają wypełnienie zadań na określonym poziomie i o określonej jakości”.

Z kolei M. Sierpińska i T. Jachna (2007, s. 28) uważają, że standard to „norma wypracowana dla poszczególnych sekcji, działów lub dla całej gospodarki na podstawie kilkudziesięcioletnich obserwacji danych historycznych przedsiębiorstw”. Powyższe definicje akcentują różne podejścia, ale też różne obszary zastosowania standardów, co wskazuje na ich interdyscyplinarny charakter. Ze względu na potrzeby, dla których tworzy się standardy, W. Nyszk (2009, s. 73) wyróżnia trzy ich rodzaje:



- 1) standardy regulacyjne – wynikające z ustaw i przepisów prawnych, które narzuca państwo i sprawuje nadzór nad ich przestrzeganiem;
- 2) standardy akredytacyjne – przeznaczone do użytku własnego, które organizacja definiuje samodzielnie, wprowadza w postaci wewnętrznych przepisów, praktyk i monitoruje ich przestrzeganie;
- 3) standardy docelowe – stosowane przez wiodące organizacje, przyjmowane często jako punkt odniesienia podczas formułowania potrzeb i oczekiwań klientów.

Reasumując, pojęcie standardu najczęściej występuje w trzech kontekstach:

- 1) jako pożądany konstrukt (idealny wzorzec, np. wysokiej jakości programy profilaktyczne – w warunkach polskich to te, które znajdują się w banku programów rekomendowanych);
- 2) jako prototyp (pierwowzór – model tworzenia programu profilaktycznego);
- 3) jako podstawowa usługa (minimalna wersja usługi lub produktu, np. standardem może być to, że wszystkie programy wychowawczo-profilaktyczne szkoły powinny powstawać na bazie diagnozy zapotrzebowania).

Wszystkie powyższe ujęcia zakładają, że standard to jak najlepszy sposób wykonania danej usługi czy produktu (Imai, 2006).

Dzięki standardom można realizować założenia polityki jakości w zakresie świadczonych usług. Sformalizowane standardy przyjmują postać norm i stanowią podstawę do tworzenia systemów regulujących działania w wielu instytucjach.

M. Imai (2006) uważa, że standardy mogą pełnić wiele ważnych zadań, a mianowicie:

- prezentują najlepszą, najłatwiejszą i najbezpieczniejszą metodę wykonywania pracy,
- stanowią najlepszą metodę zachowania wiedzy i fachowości,
- stanowią kryterium pomiaru pracy,
- pokazują związek pomiędzy przyczyną a efektem.

Standardy powinny stanowić punkt odniesienia w planowaniu, wprowadzaniu oraz ocenie jakości usług. Do kluczowych zadań, które mają pełnić standardy, należą też:

- umożliwienie realizacji istotnych dla pracy instytucji wartości, zasad, celów oraz wskazanie warunków związanych z rozwojem instytucji i jej pracowników;
- osadzenie praktycznych działań na rzetelnych postawach teoretycznych;
- pomoc instytucjom w wychodzeniu naprzeciw zmieniającym się potrzebom odbiorców usług czy programów działań;
- służenie jako środek komunikowania kluczowych celów działań innym instytucjom, państwu, środowisku zawodowemu oraz szerokiemu społeczeństwu;
- określanie szerokiego zakresu poprawności działań praktycznych.

W praktyce zapewniania jakości standardy spełniają dwie zasadnicze funkcje:

- 1) regulacyjną – wskazując, jak powinno być, przez co sterują decyzjami i działaniami ludzi;
- 2) informacyjno-motywującą – uzupełnione narzędziami monitorowania i pomiaru, pozwalają na wykazanie różnic między stanem aktualnie osiąganym a pożądanym. Stanowi to źródło informacji, a zarazem staje się czynnikiem motywującym dla jednostki i zespołu do podejmowania działań w celu poprawy jakości usług.

Standardy są sposobem na uzyskanie powtarzalnych, pożądaných zachowań w dużych środowiskach, w efekcie czego tworzą odpowiednie nawyki. Dobrze skonstruowany standard powinien być obserwowalny (tzn. opisywać, co powinno się robić, żeby produkt czy usługa były na wysokim poziomie), mierzalny (czyli powinien określać, jak, ile, w jakim czasie, w jakim stopniu zostanie osiągnięty) i wreszcie powinien być jednolity (tzn. dobrze zdefiniowany i znany wszystkim pracownikom, którzy powinni przyjąć go jako podstawę swojej działalności zawodowej).



1.2. Standardy działań w profilaktyce zachowań problemowych

Powyżej wymieniono wiele korzyści płynących z opracowywania i stosowania standardów. W obszarze działań profilaktycznych pojawiają się kolejne ważne argumenty, a mianowicie odpowiedzialność za zdrowie osób korzystających z profilaktyki i oczekiwania instytucji publicznych (finansujących profilaktykę) na dowody jej skuteczności (Flay i in., 2005). Pierwszy argument ma trojaki zakres. Po pierwsze, źle prowadzona profilaktyka przynosi realne szkody, choćby w postaci negatywnego edukowania i przedwczesnej inicjacji. Po drugie, niedostosowane do potrzeb działania profilaktyczne nie wspierają młodych ludzi w rozwiązywaniu ich trudności, co prowadzi do realnie doświadczanego cierpienia i szukania dysfunkcyjnych sposobów rozwiązywania problemów. W dłuższej perspektywie prowadzić to może do uzależnień, łamania prawa i utraty zdrowia. Po trzecie, ponieważ zdrowie i rozwój jednostki są wartością społeczną, stąd też nie mogą być niszczone na skutek nieprzemyślanych i niesprawdzonych działań profilaktycznych.

Ważnym argumentem dla opracowania i stosowania standardów profilaktyki jest też finansowanie profilaktyki ze środków publicznych. Decydenci przeznaczający środki finansowe na programy profilaktyczne oczekują wysokiej jakości przygotowanych programów oraz ich skuteczności w rozwiązywaniu ważnych problemów zarówno dzieci, młodzieży, jak też rodziców i specjalistów szkolnych. Podsumowując, jak podają B. R. Flay i współautorzy (2005, s. 1), standardy są po to, aby „pomóc praktykom, decydentom i administratorom w określeniu, które interwencje są efektywne, które są skuteczne, a które są gotowe do rozpowszechnienia”.

Z kolei, Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction – EMCDDA) podaje, że standardy mają na celu podniesienie jakości działań profilaktycznych z zakresu uzależnień, a realizować się to ma poprzez dostarczenie empirycznie sprawdzonego systemu opisu tych interwencji. Opracowanie standardów zapełnić ma luki pomiędzy obszarem nauki, strategią i praktyką (Brotherhood, Sumnall, 2011).

Standardy stanowią zatem pewnego rodzaju model, wzorzec postępowania, który jest pomocny w zakresie diagnozowania zapotrzebowania, konceptualizacji działań profilaktycznych oraz ich wdrażania i ewaluowania.

Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii definiuje standardy jako „ogólnie przyjęte zasady lub zbiory procedur w zakresie najlepszych/najwłaściwszych sposobów realizacji interwencji. Często odnoszą się one do strukturalnych (formalnych) aspektów zapewniania jakości, takich jak środowisko i skład personelu. Jednak mogą również dotyczyć aspektów procesu, takich jak zasadność treści, realizacja interwencji czy procesy ewaluacyjne” (Brotherhood, Sumnall, 2011, s. 39). Najogólniej rzecz ujmując, standardy w profilaktyce to tworzone przez środowisko zawodowe normy, które stanowią punkt odniesienia dla specjalistów z zakresu psychoprofilaktyki przy opracowywaniu oraz realizacji programów i interwencji profilaktycznych. Z reguły dotyczą one zarówno procedury konstruowania programu czy interwencji, jak i kompetencji realizatora tych działań. Ich zasadniczym celem jest zapewnienie wysokiej jakości, w tym zadbanie o bezpieczeństwo uczestników.

1.2.1. Próby standaryzacji działań profilaktycznych w Polsce

Jedną z pierwszych, jeśli nie pierwszą, próbą wprowadzenia standardów profilaktyki w Polsce było opracowanie K. Wojcieszka i J. Szymańskiej (2003) pod tytułem *Standardy jakości pierwszorzędowych programów profilaktycznych realizowanych w szkołach i placówkach oświatowych*. Publikacja została przygotowana na zlecenie Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji).

Autorzy zaproponowali siedem kluczowych standardów wspomagających prawidłową realizację działań profilaktycznych, a mianowicie:

- 1) Bezpieczeństwo uczestników,
- 2) Adekwatność działań profilaktycznych,
- 3) Skuteczność działań profilaktycznych,
- 4) Głębokość i czas trwania oddziaływań profilaktycznych,



- 5) Dobór odpowiednich form i metod oddziaływań profilaktycznych,
- 6) Organizacja programu profilaktycznego,
- 7) Ewaluacja i dokumentacja programu profilaktycznego (Wojcieszek, Szymańska, 2003).

1.2.1.1. Standard 1: Bezpieczeństwo uczestników

Poprzez bezpieczeństwo autorzy rozumieją kierowanie się wysokimi standardami etycznymi wyprowadzonymi z nauk pedagogicznych i psychologicznych. Istotą profilaktyki powinno być wspieranie młodego człowieka w trudnościach rozwojowych. Wymaga to szczególnych kompetencji. Rozumiane są one jako wysoki poziom wiedzy, umiejętności profesjonalnych, cech osobowości, ale też wartości, które regulują pracę i życie osobiste. Wszystkie te wymagania sprowadzają się do najważniejszej zasady w świecie medycyny, to jest: *Primum non nocere* (z łac. „po pierwsze nie szkodzić”). Zważywszy na delikatność materii, czyli rozwój młodego człowieka, szkodzić można na wiele sposobów. Między innymi poprzez nieposzanowanie podmiotowości, godności czy też prywatności odbiorcy działań profilaktycznych. Innym problemem jest dostosowanie formy przekazu i treści do poziomu rozwojowego młodego człowieka, co wymaga gruntownej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej. Szkodzić też można, używając technik pracy z drugim człowiekiem nieadekwatnych do obszaru interwencji profilaktycznej. Takich, które przekraczają granice wyznaczone przez definicję profilaktyki. Profilaktyka posługuje się innymi metodami niż przykładowo psychoterapia czy resocjalizacja. Innymi słowy zajęcia psychoprofilaktyczne powinny mieć jak najwyższą jakość i sięgać po najskuteczniejsze metody pracy. W realizacji tych zajęć nie wystarczą szczytne hasła i powoływanie się na dobre chęci czy nośne społecznie idee. Potrzeba kompetentnego i dobrze przygotowanego profesjonalisty, który jest świadomy tego, co robi i po co to robi.

Z innej strony profilaktyka nigdy nie powinna przyjmować formy manipulacji, etykietowania czy też stygmatyzowania drugiego człowieka. Nie powinna też naruszać w żaden sposób jego dobra osobistego.

Standard bezpieczeństwa wyznacza zasady, na podstawie których specjalista zajmujący się profilaktyką, dzięki swoim cechom osobistym, wiedzy i umiejętnościom, tworzy warunki do tego, że odbiorca tych działań może rozwiązać doświadczany problem czy też zaspokoić w sposób konstruktywny potrzeby rozwojowe.

1.2.1.2. Standard 2: Adekwatność działań profilaktycznych

Kolejnym standardem zaproponowanym przez K. Wojcieszka i J. Szymańską (2003) jest adekwatność działań profilaktycznych. To standard, który łączy program profilaktyczny z badaniem zapotrzebowania na treści wychowawcze i profilaktyczne. Jego istotą jest dostosowanie treści programu do potrzeb i problemów odbiorców profilaktyki. Wprowadzanie działań profilaktycznych bez uprzedniej diagnozy przypomina podawanie dzieciom leków bez diagnozy medycznej. Kto z nas, będąc rodzicem, poda swojemu dziecku leki bez konsultacji z lekarzem? Mamy nadzieję, że nikt z czytelników tego nie robi. Natomiast w rzeczywistości szkolnej często wprowadzamy działania profilaktyczne bez sprawdzenia ich potrzeby – tak na wszelki wypadek. Tak jak stosowanie leków bez potrzeby jest ryzykowne dla zdrowia, tak też prowadzenie zajęć profilaktycznych bez uzasadnienia szkodzi w rozwoju młodych ludzi.

Diagnoza ma szersze znaczenie dla profilaktyki niż tylko identyfikacja problemów i odpowiedź na nie w postaci programu profilaktycznego. Wielu sprawnych wychowawców, pracując z uczniami, jest w stanie określić, z czym ci sobie nie radzą, jakie negatywne zachowania pojawiają się w środowisku czy też z zaspokojeniem jakich potrzeb nie radzą sobie młodzi ludzie. Nigdy jednak nie są w stanie określić, jakiego procentu młodzieży to dotyczy, czy też z jakich przyczyn powyższe problemy mogą wynikać. A już na pewno nie są w stanie wyjaśnić, jak do zachowań ryzykownych mają się czynniki chroniące i ile ich jest. Z kolei pogłębiona diagnoza dostarcza nam nie tylko wiedzy o skali zjawiska czy problemów, ale daje też możliwość zidentyfikowania ich mechanizmów i przyczyn. W efekcie zwiększa precyzję i skuteczność stosowanych działań profilaktycznych.



Adekwatność to z jednej strony opisane powyżej dostosowanie profilaktyki do potrzeb i problemów, a z drugiej strony dobór treści profilaktycznych i sposobu ich prezentowania do wieku odbiorców tych treści. Zbyt wczesne edukowanie o zachowaniach problemowych może wzbudzać u młodych ludzi lęk i dyskomfort, ale także może prowadzić do zainteresowania nimi, a nawet negatywnego modelowania.

Adekwatność w profilaktyce można porównać do układania pejzażu z wielu puzzli. Badania naukowe, które identyfikują kluczowe czynniki chroniące i czynniki ryzyka, a także wyjaśniają przyczyny zachowań ryzykownych, to nic innego jak obraz pejzażu, który mamy odwzorować – stanowi on punkt odniesienia w układaniu puzzli. Z kolei diagnoza zapotrzebowania jest niczym innym jak kształt i kolor puzzli, które musimy tak dobrać, żeby oddały sens układanego obrazu.

1.2.1.3. Standard 3: Skuteczność działań profilaktycznych

Skuteczność w profilaktyce mierzy się poziomem osiągnięcia celów przyjętych w programie profilaktycznym. To nic innego, jak spójność zamierzonych celów przyjętych w konceptualizacji programu, z tym, co osiągamy w wyniku działań profilaktycznych. Zależy ona z jednej strony od poprawności wyznaczenia celów, a z drugiej strony od jakości profilaktyki.

Cel to pewien punkt w przestrzeni naszego działania, który chcemy osiągnąć. Z tak rozumianej jego definicji wynikają określone wymagania, a mianowicie dobrze wyznaczony cel powinien być konkretny, mierzalny, osiągalny, istotny i określony w czasie (dla łatwości zapamiętania – pierwsze litery angielskich słów tworzą akronim SMART).

- **Konkretny** (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 znaleźć do niego konkretne wskaźniki (np. liczbowe), które pozwolą wyrazić stopień realizacji celu lub przynajmniej umożliwić jednoznaczną „sprawdzalność” jego realizacji;

- **Osiągalny** (ang. Achievable) – powinien być dostępny przy zastosowaniu środków, którymi dysponujemy. Cel zbyt odległy zmniejsza wiarę w jego osiągnięcie i tym samym motywację do jego realizacji;
- **Istotny** (ang. Relevant) – cel powinien mieć pozytywną wartość i być ukierunkowany na progres bądź rozwój, jednocześnie musi stanowić istotne znaczenie dla tego, kto będzie go realizował;
- **Określony w czasie** (ang. Time-bound) – cel powinien mieć dokładnie określony horyzont czasowy, w jakim zamierzamy go osiągnąć.

Powyższe cechy sprawiają, że praca nad wyznaczaniem celu to niezwykle wymagające i trudne zadanie. Jednakże w konstruowaniu programu profilaktycznego należy też zadbać o jeszcze inne elementy, aby spełnić standard skuteczności. Innym, nie mniej ważnym, zadaniem jest dobranie odpowiednich treści, dostosowanie rodzaju profilaktyki do specyfiki odbiorców, wybór odpowiednich strategii profilaktycznych czy wreszcie opracowanie odpowiedniego harmonogramu. Poprawność i jakość tych kroków przekłada się na osiąganie stawianych w programach profilaktycznych celów.

Oprócz wymiaru konceptualizacji, istotnego dla skuteczności profilaktyki, ważnym elementem składowym jest też przygotowanie i kompetencje realizatorów, co potwierdzają liczne badania (Ostaszewski, 2003; Ostaszewski, Poleszak, 2019; Pyżalski, Poleszak, 2019). Więcej o tych cechach zapisano przy okazji omawiania standardu bezpieczeństwa. Ze skutecznością profilaktyki bardzo mocno związany jest kolejny standard, a mianowicie głębokość interwencji i jej osadzenie w czasie.

Powyższe cechy sprawiają, że praca nad wyznaczaniem celu to niezwykle wymagające i trudne zadanie. Jednakże w konstruowaniu programu profilaktycznego należy też zadbać o inne elementy, aby spełnić standard skuteczności. Innym, nie mniej ważnym, zadaniem jest dobranie odpowiednich treści, dostosowanie rodzaju profilaktyki do specyfiki odbiorców, wybór odpowiednich strategii profilaktycznych czy wreszcie opracowanie odpowiedniego harmonogramu. Poprawność i jakość tych kroków przekłada się na osiąganie stawianych w programach profilaktycznych celów.



Oprócz wymiaru konceptualizacji, istotnego dla skuteczności profilaktyki, ważnym elementem składowym jest też przygotowanie i kompetencje realizatorów, co potwierdzają liczne badania (Ostaszewski, 2003; Ostaszewski, Poleszak, 2019; Pyżalski, Poleszak, 2019). Więcej o tych cechach zapisano przy okazji omawiania standardu bezpieczeństwa. Ze skutecznością profilaktyki bardzo mocno związany jest kolejny standard, a mianowicie głębokość interwencji i jej osadzenie w czasie.

1.2.1.4. Standard 4: Głębokość i czas trwania oddziaływań profilaktycznych

Głębokość i czas trwania oddziaływania profilaktycznego to kolejne cechy, od spełnienia których zależy skuteczność profilaktyki. Głębokość działań mocno powiązana jest ze standardem adekwatności – ze względu na dobór treści profilaktycznych. Natomiast istotą tego standardu jest koncentracja na przyczynach zachowań problemowych. Wiele działań profilaktycznych skupia się na walce z objawami, co owocuje znikomą skutecznością, gdyż objawy są zastępowalne. Dobrym przykładem może być młody człowiek, który rozładowuje napięcie wywołane stresem szkolnym poprzez zachowania przemocowe. Jeśli skupimy się tylko na problemie jego zachowań przemocowych i je zablokujemy, on nadal nie będzie potrafił poradzić sobie ze stresem i będzie szukał innego sposobu na poradzenie sobie z tym problemem (np. picie alkoholu, palenie papierosów), by rozładować napięcie emocjonalne. Stąd też profilaktyka sięgająca do niezaspokojonych potrzeb (zarówno życiowych, jak i rozwojowych) młodych ludzi jest o wiele skuteczniejsza niż ta oparta na objawach. Jednakże w tym celu konieczne jest prawidłowo przeprowadzone badanie zapotrzebowania na treści wychowawcze i profilaktyczne.

Rzetelna diagnoza wymaga skorzystania z pewnych punktów odniesienia. Tymi punktami mogą być wyniki badań naukowych, które wnoszą wiedzę o czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka będących przyczynami zachowań ryzykownych (por. Poleszak, Kata, 2023). Wykorzystanie wiedzy o nasileniu tych czynników w danym środowisku pozwala w miarę precyzyjnie dobrać treści profilaktyczne, a przez to odpowiedzieć na zapotrzebowanie młodych ludzi na profilaktykę.

Z głębokością oddziaływań należy połączyć rodzaje profilaktyki – wyróżnione ze względu na nasilenie zachowań ryzykownych u odbiorców profilaktyki. P. J. Mrazek i R. J. Haggerty (1994; Ostaszewski, 2016; Polepszak, 2023) wyróżniają następujące rodzaje profilaktyki:

- 1) **profilaktyka uniwersalna** – wspieranie wszystkich uczniów i wychowanków w prawidłowym rozwoju i zdrowym stylu życia oraz podejmowanie działań, których celem jest ograniczanie zachowań ryzykownych niezależnie od poziomu ryzyka używania przez nich środków i substancji (środków odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych, nowych substancji psychoaktywnych). Skierowana jest ona do całej populacji, bez identyfikowania zagrożonych grup;
- 2) **profilaktyka selektywna** – wspieranie uczniów i wychowanków, którzy ze względu na swoją sytuację rodzinną, środowiskową lub uwarunkowania biologiczne są w wyższym stopniu narażeni na rozwój zachowań ryzykownych. Kluczem do wyróżnienia odbiorców działań profilaktycznych jest podatność na zagrożenia;
- 3) **profilaktyka wskazująca** – wspieranie uczniów i wychowanków, u których rozpoznano wczesne objawy używania środków i substancji lub występowania innych zachowań ryzykownych, które nie zostały zdiagnozowane jako zaburzenia lub choroby wymagające leczenia. To grupa, w której w profesjonalny sposób zdiagnozowano cechy zwiększające ryzyko wystąpienia uzależnień lub zachowań problemowych.

Każdy z wyżej wymienionych rodzajów profilaktyki wiąże się z innymi treściami i głębokością oddziaływań. Niedostosowanie treści profilaktycznych do nasilenia zachowań problemowych może prowadzić nie tylko do braku skuteczności profilaktyki, ale do realnych szkód na poziomie zdrowia i rozwoju młodych ludzi.

Ważnym elementem oddziaływań profilaktycznych jest też dostosowanie czasu prowadzenia zajęć do przyjętych w programie celów. Punktem wyjścia do decyzji dotyczącej długości zajęć jest to, jakie treści chcemy przekazać i w jakiej formie. Jest to pewnego rodzaju wyzwanie, żeby nadrzędnym punktem odniesienia było to, co chcemy w programie osiągnąć, a nie czas, którym dysponujemy. Krótki czas realizacji zajęć profilaktycznych wymaga na ich realizatorach podawczych form pracy (wykłady, pogadanki,



filmy itp.). Takie formy mają mniejszą szansę na wywołanie refleksji u odbiorców zajęć, a więc i ograniczoną skuteczność. Inną stroną tego samego problemu jest praca w ramach 45-minutowych lekcji. Program należy dostosować do tych jednostek czasu pracy, gdyż dźwięk dzwonka wybija z realizowanych zadań.

Ograniczony czas to jedna z większych trudności w realizacji działań profilaktycznych w szkole, gdzie nie ma dodatkowych lekcji na profilaktykę (poza godziną wychowawczą). Jeśli chcemy prowadzić dłuższy blok zajęć, wymaga to zmiany rozkładu zajęć lekcyjnych. Stąd częstą praktyką w wielu szkołach jest dostosowywanie treści profilaktycznych do czasu, jakim dysponuje realizator tych zajęć. Przeciwdziałać temu zjawisku ma właśnie przyjmowanie standardów, które chronią przed takimi błędami oraz przygotowywanie programów, które mają zaplanowany czas realizacji poszczególnych modułów.

Konfrontując założenia omawianego standardu z praktyką realizacji profilaktyki w różnych środowiskach szkolnych, można wyróżnić cztery zasadnicze jej wymiary. Przybierają one postać kontinuum od niskiej do wysokiej skuteczności profilaktyki:

- 1) koncentracja na objawach *versus* koncentracja na przyczynach zachowań problemowych,
- 2) profilaktyka skoncentrowana na zmniejszaniu nasilenia zachowań problemowych *versus* profilaktyka regulująca czynniki chroniące i czynniki ryzyka,
- 3) profilaktyka niespecyficzna („wszystko wszystkim”) *versus* profilaktyka dostosowana do nasilenia zachowań problemowych,
- 4) krótkie interwencje („pogadanki”) *versus* programy profilaktyczne.

1.2.1.5. Standard 5: Dobór odpowiednich form i metod oddziaływań profilaktycznych

Kolejny standard profilaktyki to dobór odpowiednich form i metod pracy. Wybór sposobu prowadzenia zajęć wynika także z przyjęcia standardów opisanych powyżej (np. dostosowania do poziomu wieku, zapotrzebowania na treści czy poziomów profilaktyki). Istotą opisywanego standardu jest zadbanie o to, żeby zajęcia były skuteczne. Z kolei skuteczność zależy

od tego, jak bardzo te zajęcia będą dla odbiorców atrakcyjne i jak mocno oni się w nie zaangażują. Stąd też w opracowywanych programach profilaktycznych dążymy do wyboru takich form i metod pracy, które w krótkim czasie pozwolą na głębokie doświadczenie poruszanych treści. Ma to się odbyć w taki sposób, żeby wywołało osobiste refleksje, zmianę postaw czy przewartościowanie swoich opinii i zachowań.

Używając pojęcia **metody**, mamy na myśli takie działania profilaktyczne, które odpowiadają na pytanie – jak skutecznie przekazywać treści wynikające z celów przyjętych w programie profilaktycznym. Zasadniczo przyjmuje się sześć sposobów organizowania i przekazywania treści – często są one określane jako strategie bądź działania profilaktyczne (rys. 1). Należą do nich:

- 1) strategia informacyjna,
- 2) strategia edukacyjna,
- 3) strategia działań alternatywnych,
- 4) strategia interwencyjna,
- 5) strategia zmian środowiskowych,
- 6) strategia zmian przepisów (Gaś, 2006; Poleszak, 2012, 2023).



Rysunek 1. Strategie profilaktyczne według Z. B. Gasia (2006)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś (2006).



Strategia informacyjna wynika z przekonania o wadze rzetelnych informacji dla podejmowania konstruktywnych decyzji przez każdego człowieka. Jej celem jest dostarczenie odbiorcy adekwatnych, wiarygodnych i aktualnych informacji dotyczących zagrożeń, ich specyfiki, powszechności oraz poziomu ryzyka dla zdrowia i prawidłowego rozwoju człowieka. Nabiera ona szczególnego znaczenia przy okazji poruszania problemu zachowań normatywnych. Kiedy to wielu młodych ludzi podejmuje zachowania ryzykowne, będąc błędnie przekonanymi o ich powszechności.

Działania informacyjne możemy realizować za pomocą kampanii społecznych, konferencji, wykładów, festynów, środków masowej informacji, billboardów, plakatów, ulotek, ale także poprzez informacyjne i edukacyjne strony internetowe, e-maile, SMS-y, blogi oraz dyskusje na czatach.

Za stosowaniem działań informacyjnych przemawiają następujące prawidłowości rządzące zachowaniem człowieka:

- rzetelna wiedza jest podstawą do podejmowania konstruktywnych decyzji,
- człowiek w naturalny sposób poszukuje informacji o sobie i świecie,
- rzetelna wiedza zapobiega procesowi manipulacji ze strony innych,
- działania informacyjne są mało kosztowne i proste w realizacji.

Z kolei do słabości tej strategii zaliczyć należy następujące argumenty:

- posiadanie informacji nie sprawia automatycznie, że z nich korzystamy,
- informacje mogą być odbierane w sposób selektywny,
- otrzymywana wiedza może być wykorzystana do doskonalenia się w dysfunkcji,
- wiedza podana w nieodpowiedni sposób budzi zainteresowanie dysfunkcją.

Strategia edukacyjna ukierunkowana jest na wyposażanie odbiorców działań profilaktycznych w umiejętności konstruktywnego zaspokajania osobistych potrzeb. Są to umiejętności zorientowane na efektywne wykorzystywanie potencjału osobistego i satysfakcjonujące funkcyjono-

wanie w relacjach z innymi ludźmi. W ramach tej strategii najczęściej uczy się młodych ludzi porozumiewania się, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem oraz presją otoczenia, ale także rozwija się umiejętność gospodarowania czasem wolnym. Zdolności te są nabywane w drodze treningów zachowań i warsztatów umiejętności. O skuteczności zajęć decyduje możliwość przełożenia przekazywanych treści na osobiste doświadczenie odbiorców działań profilaktycznych. Pomóc w tym może spełnienie następujących warunków:

- zajęcia powinny być odpowiedzią na potrzeby uczestników;
- należy zadbać o (scharakteryzowaną powyżej) spójność i adekwatność treści programu;
- trener powinien być profesjonalnie przygotowany do realizacji zajęć (również w obszarze pracy z grupą, a nie tylko w zakresie przekazywanych treści);
- jeśli umożliwia to długość zajęć, bardzo wartościowe jest wykorzystanie dynamiki grupy w procesie uczenia umiejętności;
- praca powinna odbywać się z użyciem aktywnych metod.

Strategia działań o charakterze alternatywnym sprowadza się do poszukiwania alternatyw dla zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Ukierunkowana jest na rozwój zainteresowań i naukę konstruktywnych sposobów spędzania czasu wolnego. Propozycje takich zajęć mogą dotyczyć sposobów spędzenia czasu wolnego, włączania młodych ludzi do działań społecznych, w tym działań o charakterze profilaktycznym. Oczekiwanym rezultatem tej strategii jest budowanie pozytywnego środowiska rówieśniczego i pozytywnej presji rówieśniczej, a także rozwijanie i wspieranie konstruktywnej aktywności młodych ludzi.

Warto nadmienić, że działania takie powinny być zaplanowane i zmierzać do konkretnego celu, bowiem nie wszystkie zajęcia alternatywne mają znamiona działań profilaktycznych. Jedynie te, które mają rolę rozwojową i wspierają zdrowy styl życia. Przykładowymi formami działań alternatywnych mogą być zajęcia sportowe, kluby filmowe, grupy teatralne, wolontariat młodzieżowy, grupy religijne, zespoły muzyczne i inne koła zainteresowań.



Powyższe obszary aktywności młodego człowieka mają być alternatywą dla bezczynności, nudy, nadmiernego korzystania z internetu oraz będących ich konsekwencją zachowań problemowych. Pozytywna aktywność jest sama w sobie czynnikiem chroniącym, a dodatkowo sprzyja budowaniu poczucia wartości i pozytywnej samooceny, a więc innych czynników chroniących przed zachowaniami dysfunkcyjnymi.

Do warunków wzmagających skuteczność tej strategii zaliczyć należy:

- świadomość rozwojowego celu działań profilaktycznych (zajęcia mają wspierać młodego człowieka w rozwoju);
- strukturalizowanie działań w postaci programu profilaktycznego (strategia ta ma być realizacją przyjętych zamierzeń i celów, a nie jedynie wypełnianiem wolnego czasu młodzieży);
- obecność zaangażowanego i kompetentnego w zakresie profilaktyki animatora (potrafi on połączyć rozwijanie zainteresowań z wiedzą i umiejętnościami psychoprofilaktycznymi);
- adekwatne do zainteresowań dzieci i młodzieży propozycje zajęć;
- wsparcie otoczenia dla działań profilaktycznych (zaplecze lokalowe, logistyczne, finansowe oraz nadzór merytoryczny).

Strategia interwencyjna to zespół działań ukierunkowanych na wsparcie człowieka w radzeniu sobie z przeżywanymi problemami i kryzysami. Pomoc ta koncentruje się na identyfikowaniu źródeł trudności i poszukiwaniu sposobów ich rozwiązania. Kluczowym elementem tego rodzaju działań profilaktycznych jest nawiązanie kontaktu pomocowego i oparcie go na wzajemnym zaufaniu, umiejętne komunikowanie się oraz wytworzenie empatycznej relacji. Istotą interwencji jest szybkie i krótkotrwałe zareagowanie na przeżywany przez jednostkę problem (najlepiej we wczesnym etapie jego powstawania). W innym przypadku istnieje ryzyko utrwalenia destrukcyjnych sposobów jego rozwiązywania.

Warunkami skuteczności tej strategii są:

- umiejętność nawiązywania kontaktu przez prowadzącego interwencję;
- znajomość i umiejętność przeprowadzenia kroków interwencji;

- zidentyfikowanie niezaspokojonych potrzeb młodego człowieka będącego w kryzysie;
- wypracowanie sposobu na konstruktywne rozwiązanie problemu/zaspokojenia potrzeb ucznia/uczennicy;
- monitorowanie działań wspieranego ucznia/uczennicy.

Ważnym rodzajem wsparcia w realizacji strategii interwencyjnej może być skorzystanie z programów rówieśniczego wsparcia, gdzie do interwencji wykorzystuje się odpowiednio przygotowanych do tego rówieśników. Przykładem takiego programu rówieśniczego może być Program Rówieśniczych Doradców opracowany przez Z. B. Gasia (1992, 2000).

Strategia działań o charakterze zmian środowiskowych – celem tych działań jest usprawnienie funkcjonowania środowiska w taki sposób, aby skuteczniej chroniło ono przed zachowaniami problemowymi dzieci i młodzieży. U podstaw tego typu działania profilaktycznego leży przekonanie, że szkoła nie jest samotną wyspą na morzu problemów. Ludzie są istotami społecznymi, pozostają w ciągłej interakcji i dzięki temu budują wspólnoty/społeczności. Strategia ta wyrasta z przekonania, że skoro problemy mają charakter systemowy, to głównym obiektem oddziaływań powinien być cały system, a nie tylko jego elementy. Niezmiernie trudno jest wychować dojrzałą i konstruktywnie radzącą sobie w życiu osobę, która po szkole przebywa w dysfunkcyjnym czy patologicznym środowisku. Wobec tego celem tej strategii jest wprowadzanie czynników chroniących i zredukowanie czynników ryzyka w bezpośrednim otoczeniu dzieci i młodzieży, to jest w domu rodzinnym, środowisku lokalnym czy też szerokim społeczeństwie. O skuteczności tej strategii decydować będzie spełnienie poniższych warunków:

- świadomość społeczna występujących zagrożeń dla rozwoju dzieci i młodzieży w danym środowisku;
- zachęcanie do wzięcia odpowiedzialności przez otoczenie społeczne (rodziców, środowisko lokalne, decydentów) za tworzenie zdrowego środowiska, w którym wzrastają młodzi ludzie;
- zaangażowanie w działania profilaktyczne instytucji i organizacji pozarządowych działających w danym środowisku;



- budowanie środowiskowych zespołów interdyscyplinarnych działających na rzecz profilaktyki oraz zadbanie o jakość tej współpracy;
- wyłonienie i wspieranie liderów środowiskowych zajmujących się profilaktyką.

Strategia profilaktyczna o charakterze zmian przepisów to typ działań systemowych poszerzonych o procedury legislacyjne – zarówno te lokalne, jak i państwowe. U podstaw powyższego stanowiska leży założenie, że ponieważ zdrowie jednostki i społeczeństwa jest wartością społeczną, to nie może być niszczone na skutek nieprzemyślanych działań i decyzji wybranych grup wpływu. W tym obszarze działań mieści się zarówno tworzenie zasad i norm wspierających prawidłowy rozwój oraz ograniczających zagrożenia dzieci i młodzieży, jak też budowanie grup pozytywnego nacisku poprzez normy społeczne i przepisy prawne. Interwencje w ramach tej strategii ukierunkowane są na zwracanie uwagi na następujące kwestie: przestrzeganie prawa już ustanowionego, przeciwstawianie się lobby promującemu substancje psychoaktywne, ujawnianie dysfunkcjonalnych mechanizmów życia społecznego czy też proponowanie nowych rozwiązań legislacyjnych.

Warunkami skuteczności tych działań profilaktycznych są:

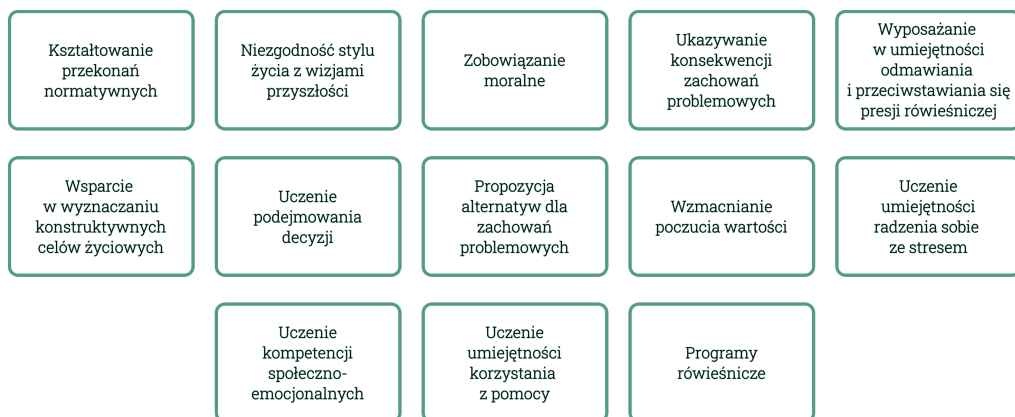
- świadomość znaczenia norm oraz zasad dla życia i zdrowia;
- świadomość strat społecznych wynikających z nieodpowiedzialnych działań, łamania prawa i zaniechania działań profilaktycznych;
- pozyskanie do idei zdrowego życia osób decydujących o prawie i życiu społecznym;
- pozyskanie dla idei profilaktyki specjalistów z różnych dyscyplin zawodowych;
- środki finansowe umożliwiające wymianę poglądów specjalistów podczas organizowanych kongresów, konferencji itp. – zarówno na poziomie lokalnym, jak i ogólnokrajowym.

Powyżej, w ramach standardu dotyczącego odpowiednich form i metod pracy, scharakteryzowano główne strategie działań profilaktycznych. W dalszej części zostanie zaprezentowana wiedza na temat optymalnych form prowadzenia zajęć psychoprofilaktycznych. Formy przekazywania treści odpowiadają na pytanie o sposób organizowania działań profi-

laktycznych, stosownie do tego – kto, kiedy, gdzie i w jakim celu ma być przedmiotem oddziaływania. Przyjmując powyższe założenie, ważne jest z jednej strony uwzględnienie kwestii, czy mają być to formy pracy indywidualnej z uczniem, czy też grupowe. Każda z tych form pracy ma własną specyfikę i wymaga innych kompetencji. W formach grupowych kluczowym elementem jest dostosowanie długości czasu trwania interwencji psychoprofilaktycznej do potrzeb uczestników i zakładanych celów. Jeśli zakładane cele programu wymagają dłuższej pracy w grupie, należy rozważyć wykorzystanie procesu grupowego w pracy z odbiorcami programu, co wymaga odpowiedniego przygotowania merytorycznego.

Innym aspektem skutecznej profilaktyki jest wybór odpowiedniego rodzaju działań. Celem tej decyzji jest dobranie sposobu bezpośredniego oddziaływania na czynniki chroniące i czynniki ryzyka – zgodnie z potrzebami środowiska szkolnego. D. Wyrick i współautorzy (2001) wyodrębnili dwa nacie rodzajów oddziaływań mogących przyjąć postać programów profilaktycznych. Należy do nich dodać jeszcze programy rówieśnicze, które wykorzystują naturalną sieć wsparcia do edukacji, pomocy rówieśniczej czy też wzmacniania pozytywnych liderów. W efekcie możemy mówić o trzynastu rodzajach oddziaływań profilaktycznych dających szansę na realne zmiany w funkcjonowaniu psychospołecznym młodych ludzi (rys. 2). Są to:

- 1) Kształtowanie przekonań normatywnych,
- 2) Niezgodność stylu życia z wizjami przyszłości,
- 3) Zobowiązanie moralne,
- 4) Ukazywanie konsekwencji zachowań problemowych,
- 5) Wyposażanie w umiejętności odmawiania i przeciwstawiania się presji rówieśniczej,
- 6) Wsparcie w wyznaczaniu konstruktywnych celów życiowych,
- 7) Uczenie podejmowania decyzji,
- 8) Propozycja alternatyw dla zachowań problemowych,
- 9) Wzmacnianie poczucia wartości,
- 10) Uczenie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- 11) Uczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych,
- 12) Uczenie umiejętności korzystania z pomocy,
- 13) Programy rówieśnicze.



Rysunek 2. Rodzaje programów/oddziaływań profilaktycznych według D. Wyricka i współpracowników (2001)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Wyrick i in. (2001).

Każdy z wyżej wymienionych rodzajów oddziaływań profilaktycznych prowadzi do osiągnięcia określonych zmian. Definicję i naturę tych zmian prezentuje tabela 1. Przedstawiony w niej opis może być źródłem inspiracji do działań profilaktycznych, ale też pomocą w ich operacjonalizacji w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły – zwłaszcza w wyborze celów i ich wskaźników.

Tabela 1. Rodzaje programów/oddziaływań profilaktycznych według D. Wyricka i współpracowników (2001) oraz W. Poleszaka (2012)

Rodzaj oddziaływań	Definicja	Zakładany wpływ na zachowania problemowe
Kształtowanie przekonań normatywnych	Działanie to skupia się na sposobie, w jaki młodzi ludzie postrzegają powszechność oraz wyrażają akceptację dla zażywania alkoholu czy środków psychoaktywnych.	Oczekuje się korekty w ocenie powszechności używania substancji psychoaktywnych oraz innych zachowań problemowych. Ponadto spodziewane jest obniżenie akceptacji dla zażywania oraz dostępności substancji psychoaktywnych w środowisku rówieśników i w otoczeniu społecznym.
Niezgodność stylu życia z wizjami przyszłości	Pokazuje adolescentom, że ich idealna (inaczej: wymarzona) przyszłość pozostaje w sprzeczności z zażywaniem narkotyków.	Osoby podejmują decyzje w oparciu o swoją wyidealizowaną wizję przyszłości i dostrzegają, że zażywanie narkotyków nie pasuje do celów, jakie mają nadzieję osiągnąć. Wpływ wywoływany jest poprzez tworzenie dysonansu poznawczego.
Zobowiązanie moralne	Podkreśla moralne uzasadnienie życia bez środków psychoaktywnych.	Rozwój silnych osobistych zobowiązań, by żyć bez narkotyków, zniechęca do zażywania tych środków. Jest to rodzaj konfrontacji przyjętych przez młodych ludzi wartości z podejmowanymi negatywnymi zachowaniami.



Rodzaj oddziaływań	Definicja	Zakładany wpływ na zachowania problemowe
Ukazywanie konsekwencji zachowań problemowych	Ten rodzaj działania profilaktycznego skupia się na konsekwencjach zażywania bądź nadużywania narkotyków i prawdopodobieństwie doświadczenia społecznej i/lub fizycznej krzywdy z powodu zażywania tych substancji. Uwydatniane są różnorodne konsekwencje zachowań problemowych, a zwłaszcza długofalowe oraz bezpośrednie straty fizyczne, psychiczne i społeczne.	Pogłębia się wiedza adolescentów o negatywnych konsekwencjach zażywania narkotyków i zwiększa się ich świadomość wpływu substancji psychoaktywnych na ich kluczowe obszary życia i funkcjonowania.
Wyposażanie w umiejętności odmawiania i przeciwstawiania się presji rówieśniczej	Uczy, w jaki sposób rozpoznać nacisk ze strony rówieśników, rodzeństwa, rodziców, dorosłych i mediów, aby zażywać substancje psychoaktywne lub podejmować zachowania problemowe. Ponadto wyposaża w umiejętności asertywnego przeciwstawiania się negatywnej presji otoczenia.	Rozwój osobistych umiejętności oraz zwiększona skuteczność odmawiania pozwalają adolescentom sprawnie radzić sobie z negatywną presją otoczenia.
Wsparcie w wyznaczaniu konstruktywnych celów życiowych	Wspiera rozwój umiejętności niezbędnych do ustanawiania i osiągania ważnych celów życiowych.	Zwiększona motywacja dążenia do celu oraz umiejętność ustanawiania i osiągania celów uwydatniają niespójność między zażywaniem narkotyków a osiąganiem osobistych celów.

Rodzaj oddziaływań	Definicja	Zakładany wpływ na zachowania problemowe
Uczenie podejmowania decyzji	Uczy racjonalnego podejmowania decyzji, rozpoznawania problemów, tworzenia rozwiązań oraz dokonywania wyborów pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi zachowaniami.	Rozwój umiejętności podejmowania decyzji pomaga adolescentom w dokonywaniu racjonalnych wyborów dotyczących stosowania środków psychoaktywnych i podejmowania innych zachowań problemowych.
Propozycja alternatyw dla zachowań problemowych	Kładzie nacisk na udział w programach i zajęciach będących alternatywą dla sięgania po substancje psychoaktywne.	Ekspozycja na sytuacje ryzykowne zostaje zredukowana, a wzmocnione jest zaangażowanie w działania stojące w sprzeczności z zażywaniem narkotyków.
Wzmacnianie poczucia wartości	Skupia się na rozwijaniu poczucia własnej wartości młodych ludzi. W ramach tego działania szczególnie akcentuje się koncentrację na atutach, dostrzeganie niepowtarzalności każdego człowieka oraz identyfikację indywidualnych talentów.	Podbudowane poczucie własnej wartości będzie stanowiło czynnik chroniący w sytuacji kontaktu ze środkami psychoaktywnymi i presją rówieśniczą.
Uczenie umiejętności radzenia sobie ze stresem	Celem tego działania jest wyposażanie w umiejętności, które pomagają młodym osobom poradzić sobie w psychicznie trudnych sytuacjach. Uwydatnia alternatywne, do zachowań problemowych, sposoby radzenia sobie w sytuacjach stresowych.	Redukcja doświadczanego stresu będzie zmniejszać ryzyko zażywania substancji psychoaktywnych i innych zachowań problemowych.



Rodzaj oddziaływań	Definicja	Zakładany wpływ na zachowania problemowe
Uczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych	Zapewnia szkolenie poświęcone nabywaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, między innymi: umiejętności zarządzania emocjami, umiejętności komunikacyjnych, umiejętności utrzymywania kontaktów międzyludzkich oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów.	Koncentrowanie się na umiejętnościach społecznych zminimalizuje stosowanie przez młodzież środków psychoaktywnych. Służyć temu mają poprawa ich umiejętności komunikacji oraz udzielenie im pomocy w uzyskaniu społecznej akceptacji oraz nauka spokojnego rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.
Uczenie umiejętności korzystania z pomocy	Uczy adolescentów przyjmowania pomocy w sytuacji doświadczania problemów, w tym używania przez nich środków psychoaktywnych, oraz uświadamia ich, jakie formy pomocy i w jakich miejscach są w takich sytuacjach dostępne.	Zapewnienie społecznego wsparcia osobom należącym do grupy wysokiego ryzyka. Ponadto dostarczenie informacji dotyczących tego, w jaki sposób i gdzie szukać wsparcia i pomocy.
Programy rówieśnicze	Programy rówieśnicze to działania, które wykorzystują naturalną sieć wsparcia i więzy pomiędzy rówieśnikami oraz ich interpersonalną atrakcyjność. Rówieśnicy w ramach tych programów promują zdrowy tryb życia, wspierają swoich kolegów i koleżanki oraz kierują, w razie potrzeby, do pomocy profesjonalnej.	Celem tego działania profilaktycznego jest budowanie pozytywnego klimatu emocjonalnego, identyfikowanie i kierowanie do specjalistów rówieśników będących w sytuacjach kryzysowych oraz do edukacji prozdrowotnej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Wyrick i in. (2001); Poleszak (2012).

Niezależnie od tego, które z powyższych form działań wybierzemy, należy zadbać, aby były one zrealizowane w sposób aktywizujący, a więc ciekawy i angażujący odbiorców (Wojcieszek, Szymańska, 2003). Do metod aktywizujących zaliczyć możemy różnego rodzaju techniki pracy z grupą. Najczęściej używane to:

- techniki ułatwiające kontakt i wymianę informacji,
- techniki aktywizujące,
- techniki budujące zaufanie,
- techniki projekcyjne,
- bajki terapeutyczne,
- techniki zmuszające do konfrontacji,
- techniki obrazujące strukturę grupy,
- przełamywanie nawyków i schematów,
- praca metodą społeczności terapeutycznej,
- wykorzystanie procesu grupowego (Yalom, Leszcz, 2006).

Stosowanie aktywizujących metod pracy z jednej strony znacząco podnosi zaangażowanie uczestników zajęć w proponowane treści, z drugiej strony – tworzy warunki do wzbogacania osobistych doświadczeń i odkrywania nowych treści.

Warto jednak pamiętać, że pojedyncze działania rzadko przynoszą pożądane zmiany w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży. Stąd też, opierając się na diagnozie, opracowuje się szerszy zespół działań, które mają być podjęte, aby osiągnąć zamierzone cele. Inaczej ujmując, opracowuje się program profilaktyczny.



1.2.1.6. Standard 6: Organizacja programu profilaktycznego

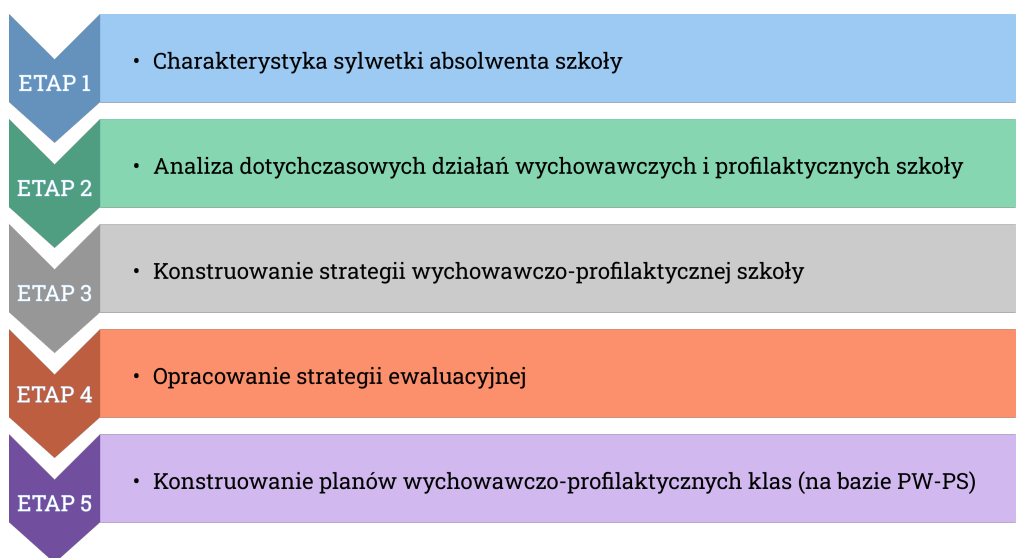
Program profilaktyczny to odpowiednio dobrany przez specjalistów oraz uporządkowany zbiór treści i działań, których realizacja prowadzi do zamierzonych, konkretnych zmian w jakości funkcjonowania jednostki lub grupy. Obejmuje on między innymi:

- szczegółowe cele i zadania profilaktyczne,
- ustrukturalizowane treści profilaktyczne,
- zalecenia dotyczące organizacji i sposobu realizacji programu profilaktycznego,
- określone środki dydaktyczne,
- wykaz literatury dla ucznia i realizatora,
- procedurę badania efektywności programu (Gaś, Poleszak, 2017).

W polskiej literaturze można znaleźć kilka koncepcji konstruowania programu profilaktycznego (Gaś, 2000, 2004; Ziarko, 2010; Gaś, Poleszak, 2017). W tej publikacji zostanie zaprezentowany model przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017). Koncepcja ta bazuje na dwóch źródłach wiedzy. Z jednej strony odwołuje się do wiedzy naukowej leżącej u podstaw konstruowania programów profilaktycznych, a z drugiej strony opiera się na wytycznych ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dziennik Ustaw z 2024 r. poz. 737 ze zm.). Wyżej wymieniona ustawa nakłada obowiązek połączenia dwóch programów realizowanych w środowisku szkolnym: wychowawczego i profilaktyki. Stąd też program zawiera cele wychowawcze i cele profilaktyczne. Cele wychowania są zaplanowane na dany etap edukacji szkolnej, a cele profilaktyczne są aktualizowane w corocznej diagnozie zapotrzebowania na działania profilaktyczne.

Proponowany model konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki oświatowej zawiera pięć etapów. Te składają się z konkretnych kroków, które należy wykonać w drodze do opracowania programu (rys. 3). Każdy z tych pięciu etapów to zestaw działań, które pozwalają zebrać niezbędne informacje albo opracować treści konieczne do realizacji kolejnego stadium budowy programu. W ten sposób można mówić o procesie, w którym przechodzi się od opracowania sylwetki absolwenta szkoły, poprzez analizę dokumen-

tów i diagnozę, do konceptualizacji samego programu. Dwa ostatnie etapy to opracowanie strategii ewaluacyjnej i wynikająca z założeń prawa oświatowego konieczność przygotowania przez wychowawców, szczegółowych i kompatybilnych z programem szkoły, planów pracy wychowawczej i profilaktycznej dla swoich klas.



Rysunek 3. Procedura konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły według Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017)

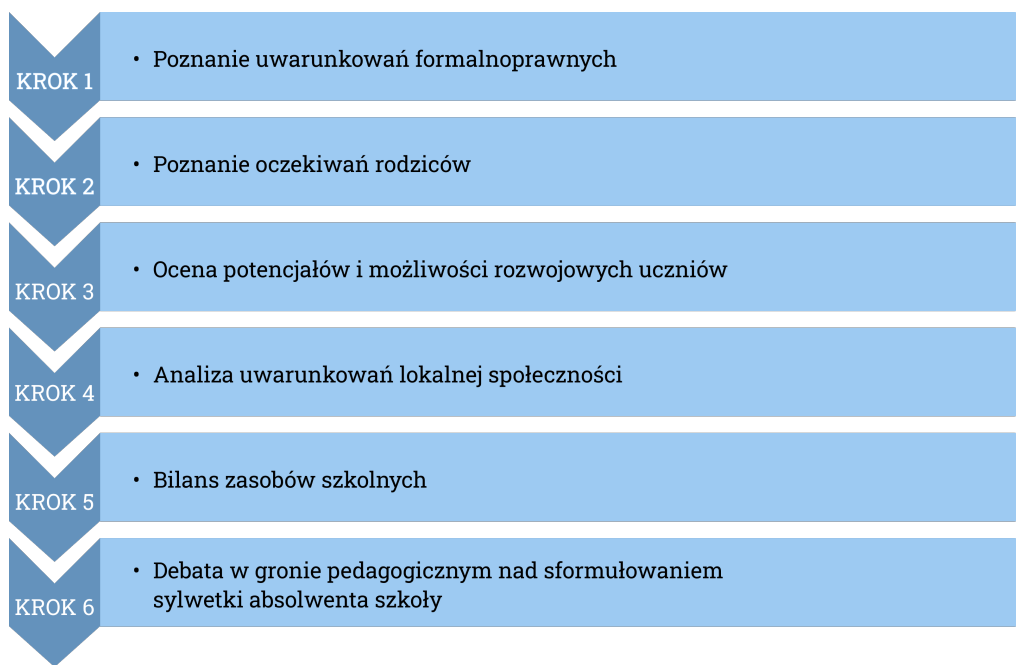
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Pierwszy etap konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki rozpoczyna się od analizy uwarunkowań formalnoprawnych. To krok skoncentrowany na osadzeniu opracowywanego programu w szerszym kontekście edukacyjnym i innych dokumentach prawnych. Zasadniczym celem tego działania jest uświadomienie realizatorom programu, że nie jest to dokument oderwany od innych zadań szkoły. Wręcz przeciwnie, program ma wspomagać rozwój ucznia i korygować nieskuteczne aspekty wychowania w taki sposób, aby uczeń mógł sprawnie realizować zadania edukacyjne.



Kolejne kroki to poznanie stanowiska rodziców i nauczycieli w kontekście oczekiwań co do treści wychowawczych oraz dostosowanie planów wychowawczych do potencjału uczniów i ich etapu rozwojowego. W dwóch kolejnych krokach warto też odnieść się do potencjału środowiska szkolnego i lokalnego. Ostatni krok to przełożenie zebranych informacji w postaci skonkretyzowanych postulatów opisujących cechy, jakimi będzie się charakteryzował absolwent szkoły. Działanie to pozwoli osadzić wychowanie i profilaktykę na kontinuum, pomiędzy punktem rozpoczęcia działań a planowanymi rezultatami. Wyznaczone w ten sposób ramy mogą pomóc w wypełnianiu ich treściami.

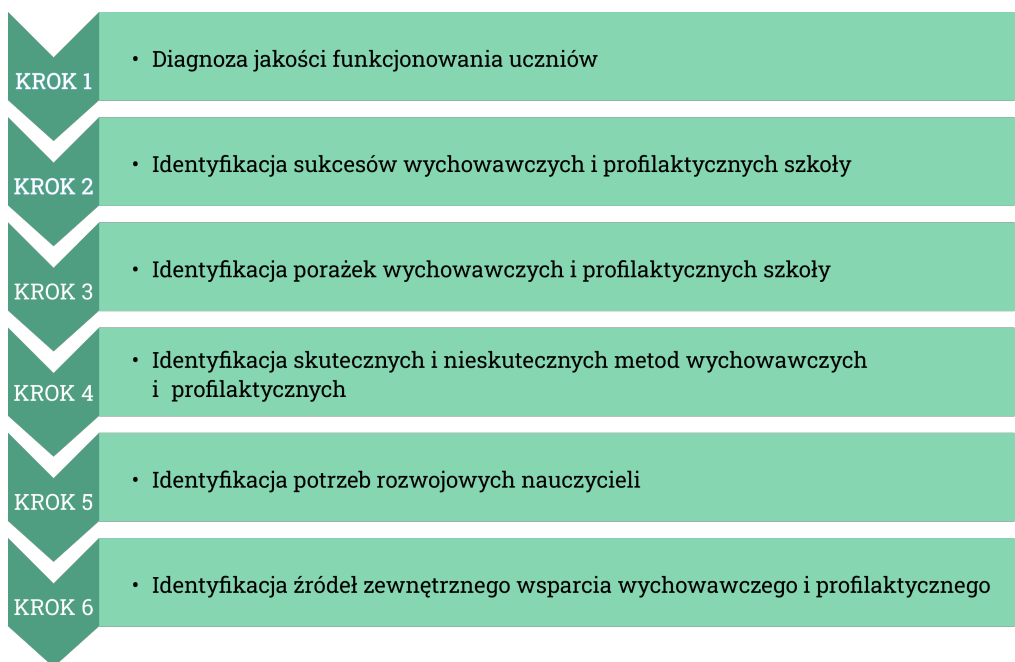
Drugi etap procedury konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły skoncentrowany jest na diagnozie zapotrzebowania środowiska na treści wychowawcze i profilaktyczne. Zawiera on sześć kroków pomagających w zebraniu potrzebnych informacji (rys. 4). Najogólniej ujmując, diagnoza to ocena stanu jakiegoś zjawiska, przedstawiona na podstawie zebranych badań i analiz. Celem diagnozy jest rozpoznanie kondycji uczniów w danej szkole i ich tendencji rozwojowych na podstawie zebranych objawów oraz w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości (w naszym przypadku prawidłowości danego etapu rozwojowego). Istotą badania sytuacji uczniów w szkole jest opis pozytywnych i negatywnych właściwości psychospołecznych uczniów (czynniki chroniące i czynniki ryzyka) oraz ich psychologicznych mechanizmów funkcjonowania.



Rysunek 4. Etap 1: Charakterystyka sylwetki absolwenta szkoły według Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017)

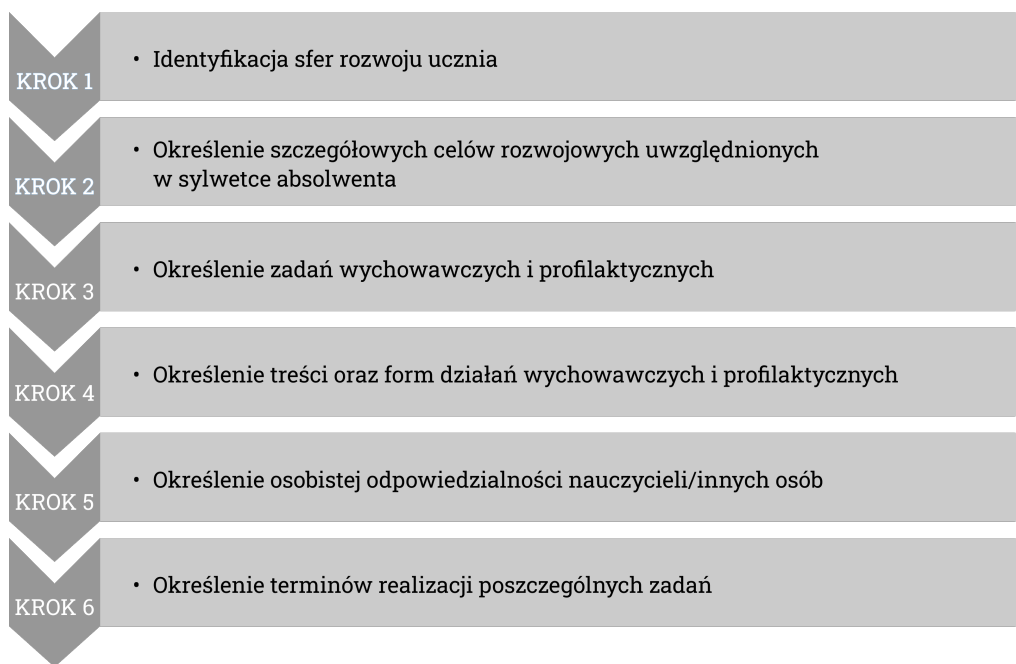
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Oprócz diagnozy uczniów wyżej wymienionych czynników pomocna jest identyfikacja sukcesów oraz porażek wychowawczych i profilaktycznych szkoły (rys. 5). Analiza ich źródeł pozwoli zawrzeć w programie zadania podtrzymujące sukcesy i korygujące porażki. Trzy pozostałe kroki także dotyczą identyfikacji potencjału wychowawczego i profilaktycznego szkoły oraz środowiska. Taki zabieg pozwala określić, jakimi zasobami szkoła już dysponuje (zarówno wewnętrznymi, jak i lokalnymi – np. specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznej, biblioteki, organizacje pozarządowe zajmujące się wychowaniem i profilaktyką), a czego potrzebuje się nauczyć w ramach przygotowywanego programu. Ważnym krokiem jest też identyfikacja potrzeb rozwojowych oraz szkoleniowych nauczycieli i specjalistów szkolnych. Warto w tym miejscu nadmienić, że polskie prawo oświatowe zakłada, że w programie wychowawczo-profilaktycznym treści wychowawcze są dedykowane uczniom, natomiast treści profilaktyczne powinny uwzględniać potrzeby uczniów, nauczycieli i rodziców.



Rysunek 5. Etap 2: Analiza dotychczasowych działań szkoły według Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017)
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Trzeci etap procedury konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego to sama konceptualizacja programu w oparciu o zebrane wcześniej informacje (rys. 6, por. rys. 5). Pierwszy krok wyznacza sfery, do których należy się odnieść, konstruując program. Prawo oświatowe wyróżnia pięć takich sfer: fizyczną, emocjonalną, intelektualną, społeczną i duchową (aksjologiczną). Dalszy etap pracy to – charakterystyczne dla budowania każdego typu programu czy projektu – wyznaczenie celu lub celów konstruowanego programu. Koniecznie należy zadbać, aby były one zgodne z prawidłowościami rozwojowymi, ale też powinny spełniać opisane wcześniej warunki poprawnie skonstruowanego celu. Stanowi on pewien punkt w przestrzeni i powinien być konkretny, mierzalny, osiągalny, istotny i określony w czasie (por. SMART). Z celu wynikać powinny zadania, których realizacja doprowadzi do osiągnięcia pożądaných rezultatów zoperacjonalizowanych w postaci celów. Innymi słowy zadania to „cegły”, z których budujemy „ściany” (cel), te zaś łącznie składają się na „dom” (program).



Rysunek 6. Etap 3: Konceptualizacja programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły według Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017)

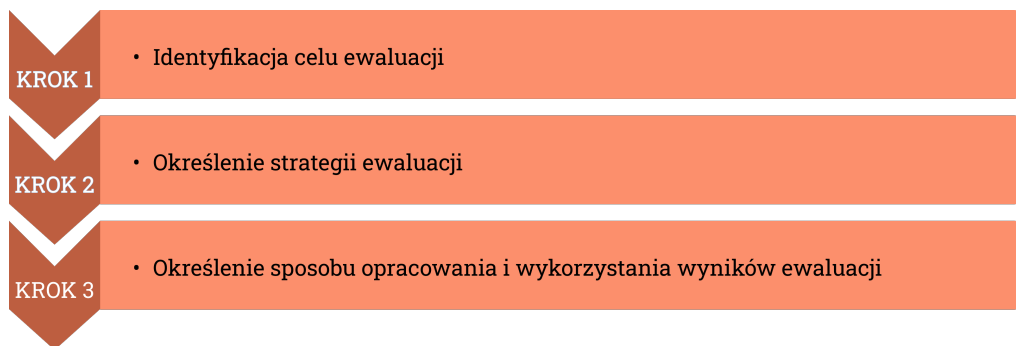
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Dla uproszczenia procesu konceptualizacji programu można wprowadzić cele szczegółowe tożsame z każdą ze sfer rozwoju człowieka. Kolejne kroki to wpisanie planowanych treści w strategię oddziaływań profilaktycznych oraz dobór odpowiednich form ich realizacji – adekwatnie do poziomu rozwojowego i potrzeb odbiorców. Pomocne może się tu okazać przygotowanie macierzy, gdzie w kolumnach zostaną umieszczone strategię profilaktyczne, a w wierszach poszczególni realizatorzy zajęć (nauczyciel przedmiotowy, wychowawca, psycholog, realizator zewnętrzny itp.). Ostatnim krokiem jest skoordynowanie wszystkich zadań w czasie, co powinno się przełożyć na harmonogram działań w programie profilaktycznym.

Do etapu konceptualizacji należałoby zaliczyć też zaplanowanie procedury ewaluacyjnej programu – etap 4 (rys. 7). Mimo że sama ewaluacja wydaje się nam odległa w czasie, to jednak jej merytoryczne założenia



wymagają jej zaplanowania już w trakcie opracowywania programu (por. rys. 6). W kroku pierwszym tego etapu podejmuje się decyzję o rodzaju ewaluacji, którą przeprowadzimy (celu, procesu czy wyniku). Określenie strategii ewaluacyjnej to z kolei podjęcie decyzji, czy badania będą jedno-, dwu-, czy nawet wielokrotne. Dodatkowym wariantem jest wprowadzenie grupy porównawczej lub kontrolnej. Kolejny krok to podjęcie decyzji co do sposobu, w jaki zostaną wykorzystane wyniki ewaluacji. To ważny krok, gdyż wiąże się z nim określenie, jak szeroko będziemy prezentować zebrane informacje. To istotny wybór dla powiadomienia osób badanych.



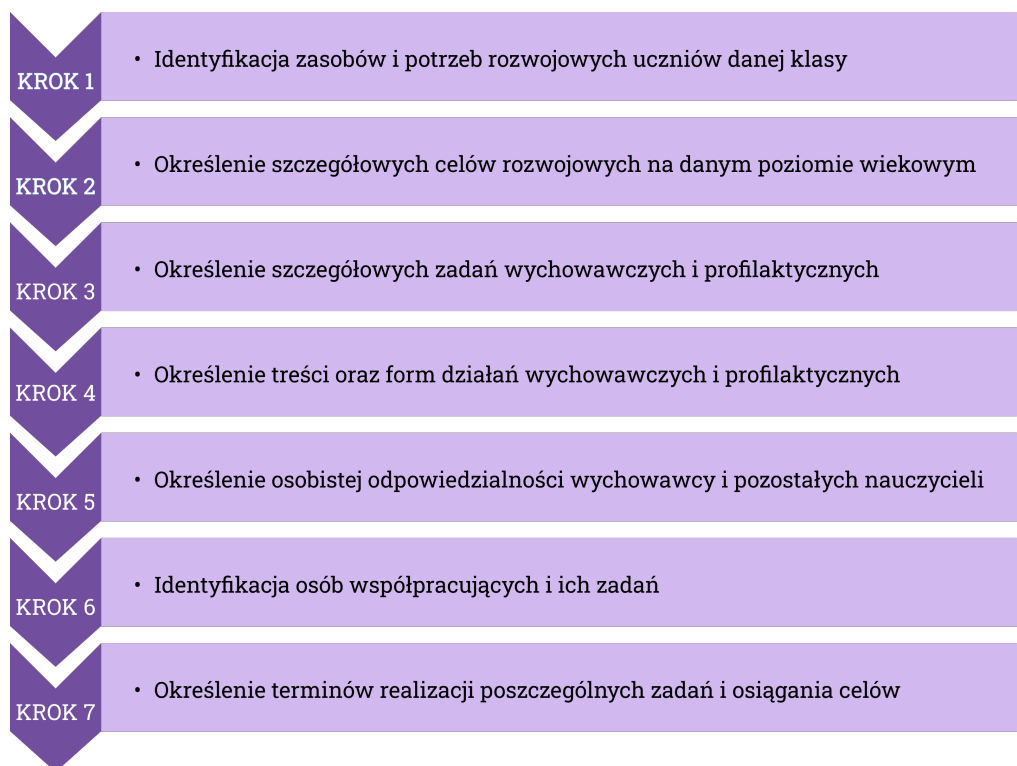
Rysunek 7. Etap 4: Opracowanie strategii ewaluacyjnej według Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Więcej o istocie oraz założeniach ewaluacji zostanie zaprezentowane w kolejnym podrozdziale poświęconym standardowi prowadzenia ewaluacji i dokumentacji.

Ostatnim etapem procedury konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki jest konstruowanie planów wychowawczo-profilaktycznych (rys. 8). Wprowadzenie tego działania wynika z założeń prawnych (ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe), jak też ze specyfiki i samej złożoności opisywanego rodzaju programu. Taki etap nie pojawi się w innych modelach konstruowania programów profilaktycznych, gdyż z reguły są one prostszymi konstruktami. Za takim rozwiązaniem przemawia też argument merytoryczny, a mianowicie program opracowywany dla całej szkoły wymusza na jego autorach pewne uogólnienia, a przez to pomijanie treści ważnych w poszczególnych klasach. Włączenie

do procedury konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły etapu piątego pozwala na uwzględnieniu specyficznych potrzeb profilaktycznych na poziomie poszczególnych klas. Mimo że jest to odrębna część programu, to powinna ona stanowić jego integralną część.



Rysunek 8. Etap 5: Konstruowanie planów wychowawczo-profilaktycznych klas według Z. B. Gasia i W. Poleszaka (2017)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Poszczególne kroki tego etapu to powtórzenie działań z etapu trzeciego (konceptualizacja programu), jednakże na wiele prostszym poziomie, gdyż dotyczy to specyfiki funkcjonowania klasy. Oczywiście w planach klasowych znajdują się tylko takie treści, których nie uwzględniono dla całej społeczności uczniów.



1.2.1.7. Standard 7: Ewaluacja i dokumentacja programu profilaktycznego

Jak podaje H. Mizerek (2012, s. 37) ewaluacja polega na „celowym i systematycznym gromadzeniu danych, niezbędnych do określenia wartości wdrażanych programów, czy też funkcjonujących podmiotów, w celu dokonania ich opisu, wyjaśnienia, a tym samym wzmacniania potencjału i ukierunkowania na rozwój”.

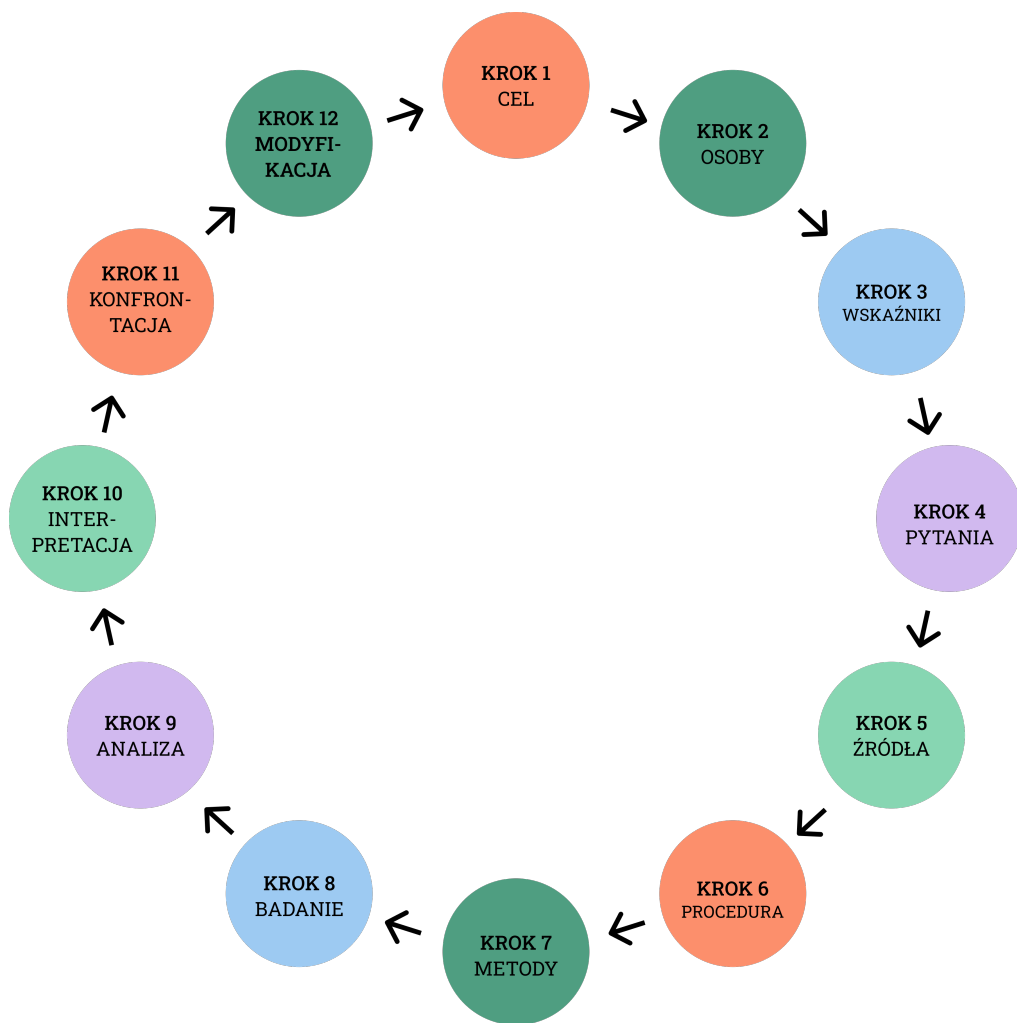
Z kolei ewaluacja programu wychowawczo profilaktycznego to „prze-myślane, zaplanowane i systematyczne działania w środowisku szkolnym, obejmujące przygotowanie własnego systemu gromadzenia i opracowywania informacji wartościujących działania profilaktyczne szkoły, upublicznianych w postaci diagnoz, analiz, raportów i opinii wykorzystywanych do doskonalenia jakości działań profilaktycznych i wychowawczych w szkole” (Gaś, 2006, s. 55).

Ze względu na sposób zbierania informacji najczęściej wyróżniamy trzy rodzaje ewaluacji. Są to:

- 1) ewaluacja celu – punktem odniesienia jest stopień realizacji zamierzonych celów wychowawczych i profilaktycznych, które założono w programie wychowawczo-profilaktycznym. W tym rodzaju ewaluacji wskaźniki formułujemy w odniesieniu do przyjętych w programie celów;
- 2) ewaluacja wyników – w tym rodzaju ewaluacji wskaźniki odnosimy do uzyskanych rezultatów. Poszukujemy odpowiedzi na pytanie o skutki podjętych inicjatyw. W ewaluacji programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki bierzemy pod uwagę podstawowe czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z jednostką, rodziną, grupą rówieśniczą, szkołą, lokalną społecznością oraz szeroko pojętym społeczeństwem;
- 3) ewaluacja procesu to rodzaj ewaluacji, w której koncentrujemy się na przebiegu realizacji działań profilaktycznych. Ocenie podlega przedmiot, sposób i termin przeprowadzenia zaplanowanych działań przez konkretne osoby w trakcie realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły.

Przeprowadzenie ewaluacji jest zadaniem trudnym i wymaga dodatkowej wiedzy. Stąd, dla poprawnego jej przeprowadzenia, warto trzymać się uporządkowanej procedury. Pomocny może być zegar ewaluacyjny (rys. 9), który jest zestawem dwunastu kroków pomagających w realizacji procedury ewaluacyjnej. Należą do nich:

- Krok 1: Określenie celu ewaluacji
- Krok 2: Określenie głównych realizatorów i odbiorców działań ewaluacyjnych
- Krok 3: Określenie wskaźników ewaluacyjnych
- Krok 4: Określenie pytań na temat wskaźników ewaluacyjnych
- Krok 5: Określenie źródeł informacji ewaluacyjnych
- Krok 6: Określenie procedury ewaluacyjnej
- Krok 7: Dobór metod i narzędzi ewaluacyjnych
- Krok 8: Gromadzenie danych ewaluacyjnych (badanie)
- Krok 9: Analiza zgromadzonych danych ewaluacyjnych
- Krok 10: Interpretacja uzyskanych wyników
- Krok 11: Konfrontacja zamierzonych celów wychowawczych i profilaktycznych z osiągnięciami w tych wymiarach
- Krok 12: Modyfikacja programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły.



Rysunek 9. Zegar ewaluacyjny

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś, Poleszak (2017).

Jako podsumowanie charakterystyki standardów w profilaktyce niech posłużą zaproponowane przez Z. B. Gasia (2006) warunki skutecznej profilaktyki. Są one jednocześnie potwierdzeniem powyżej scharakteryzowanych standardów profilaktyki szkolnej, jak też ich uzupełnieniem. Z. B. Gaś (2006) proponuje cztery uwarunkowania skutecznej profilaktyki (rys. 10):

- 1) profilaktyka szkolna powinna wynikać ze świadomości zagrożeń prawidłowego procesu wychowawczego – warunek ten podkreśla bezpośredni związek profilaktyki i wychowania. Profilaktyka to interwencja w nieskuteczne wychowanie. Ponadto zachęca do głębokiej refleksji nad zagrożeniami rozwoju młodych ludzi w celu szybkiego reagowania na ich potrzeby. Warunek ten odwołuje się do postulatów opisanych w standardach 1 i 2: bezpieczeństwo uczestników i adekwatność działań profilaktycznych;
- 2) profilaktyka szkolna dotyczy wszystkich osób zaangażowanych w działania wychowawcze – to trafny postulat, zwracający uwagę na fakt, że wielu nauczycieli nie czuje się odpowiedzialnymi za profilaktykę w szkole. Jeśli przyjmujemy jednak, że profilaktyka pojawia się tam, gdzie nieskuteczne okazało się wychowanie, to każdy wychowawca, a więc również nauczyciel, odpowiada za powstałe problemy i ich rozwiązywanie;
- 3) profilaktyka szkolna toczy się na różnych poziomach – warunek ten odnosi się do standardu głębokości i czasu oddziaływań profilaktycznych. Postuluje on dostosowanie rodzaju interwencji profilaktycznej do głębokości zaangażowania w zachowania problemowe (por. powyżej – profilaktyka uniwersalna, selektywna i wskazująca);
- 4) profilaktyka szkolna uwzględnia różnorodne strategie – różnorodność i mnogość stosowanych strategii profilaktycznych zwiększa szanse dotarcia z przekazem treści profilaktycznych (por. standard 5: dobór odpowiednich form i metod oddziaływań profilaktycznych);
- 5) profilaktyka szkolna powinna obejmować działania ewaluacyjne – postulat ten jest bezpośrednio tożsamy ze standardem siódmym zaproponowanym przez K. Wojcieszka i J. Szymańską (2003). Warto jednak nadmienić, że ewaluacja służy zapewnieniu takich działań profilaktycznych, które są zarówno skuteczne, jak i bezpieczne dla ich odbiorców.



Rysunek 10. Warunki skutecznej profilaktyki w środowisku szkolnym

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Gaś (2006).

1.2.2. Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień

Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii zleciło opracowanie podręcznika dla specjalistów profilaktyki uzależnień, który w oparciu o przegląd dostępnych w literaturze standardów zaproponował własne ich opracowanie. Podręcznik ten zawiera listę standardów kluczowych dla jakości profilaktyki uzależnień od narkotyków. Mimo że jest on dedykowany profilaktyce uzależnień od substancji psychoaktywnych (dokładnie narkotyków), można go traktować jako zespół zasad do wykorzystania w profilaktyce wszystkich zachowań problemowych. Jak podają sami autorzy, służą one podnoszeniu jakości w działaniach profilaktycznych poprzez uwzględnienie czterech klu-

czowych aspektów. Są to:

- „zasadność działań wobec grup docelowych i strategii (między) rządowych,
- przestrzeganie przyjętych standardów etycznych,
- integracja i promocja naukowych dowodów skuteczności,
- wewnętrzna spójność, wykonalność i trwałość projektów” (Brotherhood, Sumnall, 2015, s. 9).

Przygotowane przez A. Brotherhood i H. R. Sumnalla (2011) standardy koncentrują się na strukturalnych i proceduralnych aspektach działań profilaktycznych. Ponadto wydają się mieć większe zastosowanie w konstruowaniu programów profilaktycznych na poziomach międzynarodowym, krajowym i samorządowym (ewentualnie w opracowywaniu programów w ramach projektów) niż w środowisku szkolnym. Co nie oznacza, że nie można ich wykorzystać do refleksji i autokorekty profilaktyki szkolnej.

Samo opracowanie standardów ułożone jest w sposób chronologiczny w odniesieniu do cyklu projektowego – od etapu rozwojowego, poprzez realizacyjny, a skończywszy na ewaluacji (zob. rys. 10).

W opracowanej przez Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii propozycji standardów można wyróżnić trzy zasadnicze poziomy:

- 1) Etapy projektu
- 2) Komponenty wspólne
- 3) Atrybuty.

Pierwszy poziom składa się z ośmiu etapów: ocena potrzeb, ocena zasobów, ramy programu, konstrukcja interwencji, zarządzanie i mobilizacja zasobów, realizacja i monitoring, ewaluacje końcowe oraz rozpowszechnianie i doskonalenie (zob. rys. 11 i tab. 2). Nawiązują one do cyklu konstruowania projektu, w sposób chronologiczny opisując kluczowe etapy planowania i wdrażania profilaktyki. Warto zauważyć, że opisany wcześniej model konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki zawiera wszystkie te standardy.



Rysunek 11. Standardy profilaktyczne w odniesieniu do cyklu projektowego programu profilaktycznego

Źródło: Brotherhood, Sumnall (2011).

Drugi poziom stanowi trzydzieści jeden komponentów uzupełniających scharakteryzowane powyżej etapy projektu. Inaczej ujmując, każdy etap jest rozpisany na bardziej szczegółowe działania, które wypełniają pojęciowo zakres każdego z ośmiu standardów (zob. tab. 2). Dodatkowo poziom ten zawiera cztery komponenty wspólne dla wszystkich standardów, to jest: trwałość i finansowanie, wzajemna komunikacja i udział interesariuszy, organizacja i rozwój personelu oraz etyczny wymiar profilaktyki uzależnień. Te cztery wspólne komponenty to elementy uniwersalne, ale też ważne dla każdego etapu realizacji programu profilaktycznego.

Tabela 2. Etapy projektu i komponenty europejskich standardów jakości w profilaktyce uzależnień

Kwestie wspólne
A: Trwałość i finansowanie
B: Wzajemna komunikacja i udział interesariuszy
C: Organizacja i rozwój personelu
D: Etyczny wymiar profilaktyki uzależnień od narkotyków
1. Ocena potrzeb
1.1 Przegląd antynarkotykowych strategii i ustawodawstwa
1.2 Ocena używania narkotyków i potrzeb społeczności
1.3 Określenie potrzeby – uzasadnienie interwencji
1.4 Rozpoznanie grupy docelowej
2. Ocena zasobów
2.1 Ocena grupy docelowej i zasobów społeczności
2.2 Ocena własnego potencjału
3. Ramy programu
3.1 Zdefiniowanie grupy docelowej
3.2 Zastosowanie modelu teoretycznego



3.3 Określenie celów strategicznych, programowych i częściowych

3.4 Określenie miejsca realizacji

3.5 Odwołanie się do dowodów skuteczności

3.6 Ustalenie harmonogramu

4. Konstrukcja interwencji

4.1 Projektowanie z myślą o jakości i skuteczności

4.2 Działania w przypadku wyboru istniejącej interwencji

4.3 Dopasowanie interwencji do grupy docelowej

4.4 Działania w przypadku planowania ewaluacji końcowych

5. Zarządzanie i mobilizacja zasobów

5.1 Zaplanowanie programu – przedstawienie planu projektu

5.2 Określenie wymagań finansowych

5.3 Powołanie zespołu do realizacji programu

5.4 Rekrutacja i utrzymanie uczestników

5.5 Przygotowanie materiałów do realizacji programu

5.6 Opis programu

6. Realizacja i monitoring

6.1 Działania w przypadku interwencji pilotażowej

6.2 Realizacja interwencji

6.3 Monitoring w fazie realizacji

6.4 Modyfikacje w fazie realizacji

7. Ewaluacje końcowe

7.1 Działania w przypadku ewaluacji wyniku

7.2 Działania w przypadku ewaluacji procesu

8. Rozpowszechnianie i doskonalenie

8.1 Decyzja, czy program powinien być kontynuowany

8.2 Rozpowszechnianie informacji o programie

8.3 Działania w przypadku raportu końcowego

Źródło: Brotherhood, Sumnall (2011).



Ostatni, trzeci poziom konstrukcji standardów to atrybuty, które bardziej szczegółowo definiują każdy komponent. Dzielą się one na standardy podstawowe, podstawowe z warunkiem i specjalistyczne. Standardy podstawowe to założenia odnoszące się do wszystkich działań z zakresu profilaktyki uzależnień. Ich adresatami są specjaliści i organizacje niezajmujące się profilaktyką w obszarze głównej działalności. W takim rozumieniu w warunkach polskich należałyby do nich także szkoły (choć tu można byłoby dyskutować, czy profilaktyka nie jest też podstawowym obowiązkiem szkół w Polsce). Dla wyżej wymienionych oczekiwanym poziomem standaryzacji jest poziom podstawowy.

Z kolei standardy podstawowe z warunkiem („podstawowy, w przypadku gdy”) są przeznaczone dla szczególnych przypadków, gdy któryś ze specjalistycznych standardów nie ma racji zastosowania ze względu na specyficzny obszar działań profilaktycznych (np. niektórych standardów specjalistycznych nie da się wdrożyć, jeśli nie stosuje się ewaluacji wyników).

Ostatnia grupa standardów to standardy specjalistyczne – są one adresowane do specjalistów i organizacji chcących zachować najwyższy poziom jakości. Uzupełniają one standardy podstawowe i są dedykowane organizacjom zajmującym się *sensu stricto* profilaktyką oraz spełniają standardy podstawowe. Warto nadmienić, że autorzy, którzy opracowali powyższe standardy, biorą pod uwagę sytuację, w której stosowanie niektórych ze standardów specjalistycznych jest niewskazane i niezasadne.

Powyżej opisany model standaryzacji jest bardzo dobrym konstruktem dla porządkowania wszelkich działań na poziomie krajowym i może być punktem odniesienia dla pracy nad jakością profilaktyki w różnych instytucjach. Jest on jednak na tyle złożony, że niezmiernie trudno przenieść go bezpośrednio do środowiska szkolnego, które boryka się z ograniczeniami w zasobach ludzkich i czasowych. Opracowanie to jest doskonałym źródłem wiedzy w zakresie wskazania kierunku, w jakim powinna rozwijać się i doskonalić profilaktyka szkolna.



Rozdział 2

Badanie skuteczności działań profilaktycznych

Realizując profilaktykę zgodnie z wymienionymi i opisanymi w pierwszym rozdziale standardami działań, nie możemy mieć jeszcze pewności, czy dany program lub interwencja psychoprofilaktyczna mają pozytywne skutki. Czy przynoszą one rezultaty rozumiane jako przyrost wiedzy, umiejętności lub zmianę zachowań. Stąd jednym z ważniejszych zagadnień w naukach o profilaktyce i zdrowiu pozostaje kwestia pomiaru zmian zachodzących na skutek działania programu profilaktycznego. W obrębie tej problematyki głównym przedmiotem badań są sposoby i zakresy pomiarów wyników (efektów) działań profilaktycznych.

2.1. Skuteczność, efektywność, upowszechnianie – różne aspekty badania rezultatów działań profilaktycznych

Badanie skuteczności działań profilaktycznych to zadanie trudne, wymagające zarówno wiedzy, jak i wielu kompetencji. Już samo definiowanie staje się poważnym wyzwaniem, ponieważ różne dyscypliny naukowe odmiennie je interpretują. W wielu opracowaniach naukowych pojawiają się dwa bliskoznaczne pojęcia określające badane efekty programów, projektów czy też polityk społecznych. Te dwa pojęcia to skuteczność i efektywność. Potocznie pojęcia te używa się zamiennie albo odwołuje się do jednego z nich, pomijając drugie.

W. Kowal (2013, s. 12) źródeł powyżej wymienionych trudności w interpretacji skuteczności i efektywności upatruje w trzech obszarach, tj.:

- w wyznaczeniu stosownych odpowiedników dla terminów polsko- i angielskojęzycznych odnoszących się do kategorii sprawności, co jest zagadnieniem szczególnie trudnym w kontekście niejednoznaczności tych terminów; kluczowym problemem staje się poszukiwanie stosownych odpowiedników między polskojęzycznymi kategoriami: sprawność, skuteczność, efektywność, ekonomiczność, wydajność a anglojęzycznym terminem *effectiveness efficiency*;



- w punktach odniesienia wykorzystywanych przy interpretacji wszystkich postaci sprawności, które legły u podstaw różnych kierunków badawczych w Polsce i na świecie; w konsekwencji dokonujemy ocen skuteczności lub efektywności w kontekście działania lub organizacji;
- w sposobie definiowania form sprawności, z których dominujące wydaje się podejście oparte na ujęciu ilościowym (wynikowym) lub nieilościowym (behawioralnym, procesowym).

Niezależnie od wspomnianych powyżej trudności w definiowaniu skuteczności i efektywności, oba te pojęcia mają zastosowanie w naukach społecznych i naukach o zdrowiu. Choć zakresy pojęciowe nieco inaczej rozkładają się w zarządzaniu, ekonomii i psychoprofilaktyce, to warto je badać, gdyż przynoszą wiedzę o wynikach działań. Istnieje też uzasadniona społecznie potrzeba podejmowania badań nad efektami programów, projektów czy też polityk społecznych, ze względu na następujące korzyści:

- świadomość tego, jakie efekty przynosi program, daje orientację w zakresie, czy dany program działa i czy nie szkodzi;
- wiedza o efektach programu umożliwia jego korektę i rozwój;
- informacje o efektach programu pozwalają też podjąć decyzję o jego przyszłości, a mianowicie, czy należy go wdrażać bez zmian, udoskonalić, czy też zamknąć;
- wiedza o działaniu programu profilaktycznego pomaga w podjęciu decyzji o jego rekomendacji i upowszechnieniu;
- wreszcie informacja o tym, ile program kosztuje w kontekście jego efektywności, pozwala skutecznie zarządzać środkami kierowanymi na profilaktykę.

Z powyżej wymienionych korzyści wyłania się sposób rozumienia pojęć skuteczności i efektywności w obszarze działań profilaktycznych. Otóż **skuteczność** najczęściej rozumiana jest jako pomiar zamierzonego skutku działania danego programu, projektu czy polityki społecznej samorządu. W pomiarze skuteczności koncentrujemy się na celach i wynikach, nie zwracając uwagi na koszty osiągnięcia tych rezultatów. Z kolei przy **efektywności** zadajemy sobie pytanie, nie tylko o to, czy osiągnięto postulowane cele, ale też o to – czy warto podejmować określone działania profilaktyczne. Żeby odpowiedzieć na to pytanie, konieczne jest

odniesienie poniesionych nakładów do osiągniętych korzyści. Jeśli korzyści przewyższają nakłady, można mówić o skuteczności działania czy programu profilaktycznego. Zasadniczym problemem w pomiarze efektywności jest obliczenie kosztów. O ile dość łatwo można wycenić pracę realizatora i koszty opracowania programu, to trudniej jest oszacować wysiłek organizacyjny czy zaangażowanie rówieśnicze w programach rówieśniczego doradztwa (choć nie jest to niemożliwe).

K. Ostaszewski (2003), badając skuteczność kilku bardziej popularnych programów profilaktycznych, nie definiuje skuteczności jako takiej, tylko operuje jej wskaźnikami. I tak, za wskaźniki skuteczności uznaje: „wskaźniki behawioralne (bezpośrednie), np. częstość picia alkoholu, palenie tytoniu, używanie narkotyków; pośrednie, np. intencja picia alkoholu, postawa wobec używania substancji psychoaktywnych; wiedza, np. wiedza o skutkach zdrowotnych picia alkoholu, wiedza o mechanizmach uzależnienia” (Ostaszewski, 2003, s. 132).

Inny sposób definiowania powyższych terminów proponują B. Flay i jego współpracownicy (2005), którzy uważają, że „skuteczność odnosi się do korzystnych efektów programu lub polityki w optymalnych warunkach realizacji, podczas gdy efektywność odnosi się do efektów programu lub polityki w bardziej rzeczywistych warunkach” (Flay i in., 2005, s. 153). Różnica ta bierze się z faktu, iż wyżej wymienieni autorzy dysponują głęboko profesjonalną wiedzą i odnoszą pojęcia do wąskiego obszaru działań profilaktycznych. Nie zmienia to jednak faktu, że ich stanowisko ma ważne uzasadnienie teoretyczne i praktyczne.

Zdaniem B. Flaya i współpracowników (2005), kluczowym dla jakości profilaktyki jest zadbanie o wysokie standardy trzech wzajemnie powiązanych, ale nietożsamyh procesów w profilaktyce, to jest: skuteczności, efektywności i rozpowszechniania programów profilaktycznych. Zakładają oni procedurę, w której pierwszym krokiem sprawdzenia rezultatów opracowanego programu (projektu czy też polityki społecznej lub zdrowotnej) jest pilotażowa realizacja przez osoby wdrażające. To pierwsze wdrożenie odbywa się przez twórców (osoby rozumiejące ideę programu) i z reguły przebiega w optymalnych warunkach (z udziałem wyszkolonego personelu), z pełnym zaangażowaniem oraz moni-



toringiem. Sprawia to, że ta realizacja jest w pewien sposób wyjątkowa i odbiegająca od typowej realizacji w rzeczywistych warunkach. Stąd zebrane dowody na temat efektów programu realizowanego w szczególnych warunkach są określane jako skuteczność. Natomiast badanie efektów programu sprawdzonego już przez autorów programu i uznanego jako skuteczny, ale prowadzonego w rzeczywistych warunkach przez przeszkolonych do tego realizatorów, określana jest jako efektywność (Flay i in., 2005).

Jak podają sami autorzy tego podejścia, „badania **skuteczności** wymagają rygorystycznego podejścia badawczego, wysokiej jakości wdrożenia programu i kontroli badacza nad czynnikami zakłócającymi. Na przykład w badaniu skuteczności badacz może testować program szkolny z wysoko wyszkolonym i nadzorowanym personelem badawczym dostarczającym interwencję w optymalnych warunkach” (Flay i in., 2005, s. 153).

Z kolei badania efektywności koncentrują się na jakości wdrożenia sprawdzonego programu w naturalnych warunkach. Zadaniem tych badań jest wychwycenie wszelkich czynników zakłócających zakładane i udokumentowane działanie programu. Do tych czynników zaliczyć można: brak doświadczenia realizatorów, nieprzygotowane na program środowisko szkolne czy też skłóconą grupę, która uniemożliwia pełną realizację programu. Zasadniczo celem badania efektywności jest sprawdzenie wierności realizacji i adaptacji programu do warunków, gdzie jest on wdrażany.

Konkludując – program, który przynosi znaczące rezultaty w badaniu skuteczności, może, ale nie musi, przynieść podobne efekty w warunkach rzeczywistych, a celem profesjonalnej profilaktyki jest utrzymanie tej zgodności. Stąd konieczność testowania tego obszaru działań profilaktycznych. Aby program został uznany za skuteczny, powinien również spełniać wszystkie standardy skuteczności.

Trzecim aspektem oceny jakości programów profilaktycznych jest proces **upowszechniania**. To, że program jest skuteczny nie znaczy, że jest automatycznie gotowy do szerokiego upowszechniania. Niejednokrot-

nie należy go obudować dodatkowymi materiałami, specjalistycznymi szkoleniami, konsultacjami czy supervizjami. Wszystko po to, żeby program mógł być realizowany w sposób zapewniający jego najwyższą skuteczność i żeby zapewnić powtarzalność efektów z pilotażowych realizacji programu.

Powyżej opisane podejście do skuteczności i efektywności w Stanach Zjednoczonych Ameryki mocno odbiega od poziomu profilaktyki realizowanej w Polsce. Przyjąć je należy jako ważny kierunek do rozwoju profilaktyki w warunkach polskich. Pozytywnym krokiem w realizacji skuteczności jest budowanie banku programów rekomendowanych. Aczkolwiek rozwiązanie to ma też wiele słabych stron. Choćby niewielka liczba programów rekomendowanych w tymże banku – część z nich to programy mające wdrożenie ponad dwadzieścia lat temu. Innym problemem jest nieadekwatność programów do aktualnego zapotrzebowania na profilaktykę. Część tych ułomności rozwiązałoby wprowadzenie badań ich efektywności w powyższym rozumieniu. Zwłaszcza że zespół badaczy pod kierunkiem B. Flaya opracował standardy pomagające zachować najwyższy poziom dbania o jakość wdrażanych programów. Opracowane przez nich standardy dotyczą wszystkich trzech obszarów badania efektów działań profilaktycznych, a mianowicie: skuteczności, efektywności i upowszechniania. Celem przyjęcia tych standardów było „sformułowanie zestawu zasad identyfikacji programów i polityk profilaktycznych, które są wystarczająco potwierdzone empirycznie, aby zasłużyć na etykiety ‘przetestowane i skuteczne’ lub ‘przetestowane, skuteczne i gotowe do rozpowszechnienia’” (Flay i in., 2005, s. 153).

2.2. Wymagania wobec badań nad skutecznością programów profilaktycznych

Tak jak można określić standardy realizacji działań profilaktycznych, tak też można poszukiwać standardów badania ich skuteczności, efektywności i upowszechniania. W dalszej części publikacji zaprezentowane zostaną standardy skuteczności interwencji profilaktycznych, ze względu na fakt, iż prezentowane w dalszej części pracy wyniki badań dotyczą poszukiwania skuteczności działań profilaktyki szkolnej.



Inny powód to niezwykle zróżnicowanie badanych programów, co wyklucza badanie efektywności. Nikt też nie podejmuje się upowszechniania programów wychowawczo-profilaktycznych szkół i placówek. Stąd w dalszej części pracy skupimy się na standardach skuteczności.

Ich zasadniczym celem jest zadbanie, aby każde działanie profilaktyczne przynosiło pożądane efekty, a więc by można je było uznać za skuteczne. B. Flay i współpracownicy (2005) zakładają, że aby mówić o skuteczności programu, należy go poddać rygorystycznej ocenie badawczej (najlepiej w dwóch niezależnych badaniach), która spełniać będzie następujące kryteria:

- 1) Badanie powinno być reprezentatywne dla określonej populacji, dla której dedykowany jest program;
- 2) Metodologia badań powinna opierać się na rzetelnych psychometrycznie miarach i procedurach gromadzenia danych;
- 3) Odpowiednio dobrane podejście statystyczne do projektu badania i doboru próby;
- 4) Wykazanie spójnych i pozytywnych efektów badań (bez poważnych skutków jatrogennych);
- 5) Dostarczenie dowodów, że znaczące wyniki utrzymują się przez co najmniej jeden okres obserwacji (Flay i in., 2005).

Powyższe kryteria skuteczności programów profilaktycznych amerykańscy badacze przełożyli na standardy, które w sposób precyzyjny próbują opisać zasady postępowania w procesie oceny efektów badanego działania profilaktycznego. W rezultacie proponują dwadzieścia osiem standardów uporządkowanych w pięć obszarów o różnej złożoności działań. Dodatkowym wsparciem jest określenie w wybranych standardach tak pożądanych poziomów nasilenia danego standardu.

Pierwszy obszar to deklaracja, że opracowany przez autorów program spełnia wszystkie standardy, zarówno konstrukcyjne, jak też realizacyjne, przynosząc zakładane wyniki (tab. 3). Nie bez znaczenia jest tu dookreślenie grupy odbiorców, gdyż żaden program nie jest dla wszystkich. Ten standard skłania autorów do wzięcia odpowiedzialności za efekty opracowanego programu (ewentualnie projektu czy polityki, gdyż do nich także można zastosować charakteryzowane standardy).

Sprowadza się on do prostej deklaracji, która – jeśli ma być prawdziwa – wymaga profesjonalnej wiedzy, umiejętności i wreszcie ciężkiej pracy.

Tabela 3. Obszar 1 – Deklaracja skuteczności

Obszar standardu	1. Specyfika oświadczenia o skuteczności
Standard	Należy zamieścić oświadczenie o skuteczności programu
Pożądany poziom standardu	Program lub polityka X jest skuteczna osiągnięciu wyników, przynosząc wyniki Y dla populacji Z

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Drugi obszar standaryzacyjny poświęcony jest charakterystyce programu profilaktycznego, zakładanych celów i osiągniętych rezultatów. Składa się aż z trzech części: pierwsza dotyczy charakterystyki programu, druga część dotyczy opisu tego, co autorzy uważają za pozytywny skutek, natomiast trzecia poświęcona jest charakterystyce procedury pomiaru.

Pierwszy standard drugiego obszaru wymaga szczegółowego przedstawienia założeń programu (tab. 4). Opis interwencji i wyników powinien być na tyle precyzyjny, żeby inni realizatorzy mogli dany program wdrożyć bez dodatkowych informacji. Taki dokładny opis służy temu, aby replikacja programu przyniosła te same rezultaty, które założyli i osiągnęli jego autorzy.

Tabela 4. Obszar 2 – Szczegółowy opis założeń programu i osiągniętych rezultatów

Obszar standardu	2.1. Opis interwencji i wyników
Standard	2.1.1 Interwencja musi być opisana na poziomie umożliwiającym innym jej wdrożenie/powielenie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).



Prawidłowe przedstawienie założeń programu profilaktycznego powinno obejmować: charakterystykę grupy odbiorców, dla której jest przeznaczony, podstawy teoretyczne lub model logiczny opisujący oczekiwane mechanizmy wpływu. Ponadto szczegółowy opis jego treści i organizacji, czas trwania, liczbę i rodzaj interwencji itp.

Z kolei druga część standardów (2.2.1 i 2.2.2) koncentruje się na opisie pożądaných warunków pomiaru skuteczności programu profilaktycznego (tab. 5). Pierwszy z tych standardów postuluje prawidłowy dobór wskaźników, na podstawie których wnioskuje się, że interwencja działa. Wiele wskaźników odwołuje się do postaw wobec używania substancji psychoaktywnych. Należy jednak pamiętać, że postawy to nie to samo, co używanie tych substancji. Program może być uznany za skuteczny tylko wtedy, gdy zebrane w badaniach wyniki to potwierdzają. Drugi standard odwołuje się do ciągłości zmiany. Przykładowo, pacjenci kończący program terapii uzależnień mogą doświadczyć znaczącej poprawy jakości swojego funkcjonowania mierzonego testami psychologicznymi. Jednakże na tym etapie nie możemy zagwarantować, że są wyleczeni i nie wrócą do nałogu. Dopiero badanie ich funkcjonowania po pewnym czasie (odroczone) i w naturalnym środowisku pozwoli ostatecznie zweryfikować trwałość zmiany i jej wpływ na wyzdrowienie.

Tabela 5. Obszar 2 – Charakterystyka zmiennych poddanych pomiarowi

Obszar standardu	2.2. Wyniki – co jest mierzone
Standard	2.2.1 Muszą być mierzone wyniki interwencji w zakresie zdrowia publicznego lub zachowania
Standard	2.2.2 W przypadku wyników, które mogą ulegać zmianom w czasie, należy przeprowadzić co najmniej jedną długoterminową obserwację w odpowiednim odstępie czasu po zakończeniu interwencji (np. co najmniej 6 miesięcy po interwencji, aczkolwiek może to być różny okres dla różnych rodzajów programów czy interwencji profilaktycznych)
Pożądany poziom standardu	Pożądane jest również, choć nie jest konieczne, uwzględnienie miar proksymalnych wyników (tj. mediatorów)
Pożądany poziom standardu	Pożądane jest uwzględnienie pomiaru jakości wdrożenia
Pożądany poziom standardu	Pożądane jest mierzenie potencjalnych skutków ubocznych lub skutków jatrogennych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Charakteryzowana część jest wzbogacona o opis pożądanego poziomu standardu. Są to treści, które określają postulowane działania – podnoszące jakość badań na wyższy poziom, ale spełnienie ich nie jest bezwzględnie konieczne. Postulują one sięganie po zmienne mediujące i moderujące rezultaty programu, a więc wyjaśniające mechanizmy prowadzące do pozytywnych wyników. Jest to głębsze spojrzenie na to dzięki czemu program jest skuteczny. Postulat drugi zachęca do uwzględniania w badaniach skuteczności informacji o jakości wdrażania programu. Czasami niepoprawna replikacja wpływa na wyniki (np. niewystarczająco przeszkoleni realizatorzy). Ostatni postulat zwraca uwagę na konieczność kontrolowania negatywnych skutków działania programu. Przypomina on, że powinniśmy też pytać o skutki uboczne, bo jeśli ich nie badamy (nie pytamy o nie), to nie mamy informacji na ten temat. Przykładowo, nieodpowiednio dobrane do poziomu wieku treści mogą zachęcać do używania substancji psychoaktywnych, gdyż rozbudzają ciekawość odbiorcy.



Trzecia część obszaru drugiego koncentruje się na opisie sposobu pomiaru (por. tab. 6). Przyjęty konstrukt badawczy powinien spełniać ogólnie przyjęte warunki trafności i rzetelności. Istotą tych standardów jest zadbanie o to, aby narzędzia, których używamy do badań były trafne, czyli powinny mierzyć dokładnie to, co mają mierzyć. Drugim kryterium, które badania mają spełnić, jest rzetelność. Pomiar jest rzetelny, gdy uzyskuje się podobne odpowiedzi w ponownym badaniu. Dodatkowo autorzy standardów zachęcają do sięgania po różne perspektywy oceniania, to jest po odpowiedzi od różnych grup posiadających dostęp do informacji o działaniu programu (np. chodzi o uwzględnienie perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli). Działania takie mogą zwiększyć zaufanie zarówno do ważności, jak i wiarygodności badań. Ostatni standard drugiego obszaru (2.3.4) odnosi się do ryzyka tendencyjności odpowiedzi (tzw. efekt ojcowski). Osoby, które opracowały program albo są jego realizatorami, będą koncentrowały się na jego atutach i trudniej im dostrzec jego słabe strony, co sprawia, że ich oceny są niewiarygodne. Zgodnie z opisywanym standardem należy zadbać o dane od osób niezaangażowanych we wdrażanie programu.

Tabela 6. Obszar 2 – Charakterystyka właściwości psychometrycznych

Obszar standardu	2.3. Wyniki – w jaki sposób są mierzone wyniki
Standard	2.3.1 Pomiary muszą być poprawne psychometrycznie
Standard	2.3.2 Trafność konstruktu – należy stosować prawidłowe miary docelowego zachowania, zgodnie ze standardowymi definicjami w odpowiednio powiązanej literaturze
Standard	2.3.3 Rzetelność – spójność wewnętrzną (alfa), wiarygodność test-retest i/lub wiarygodność między oceniającymi
Pożądany poziom standardu	Pożądane jest stosowanie wielu miar i/lub źródeł (wiele perspektyw oceny)
Standard	2.3.4 Tam, gdzie jest ryzyko stronniczości odpowiedzi, musi istnieć co najmniej jedna forma danych (miara), która jest gromadzona przez osoby inne niż osoby, które dostarczają interwencję. Jest to pożądane nawet w przypadku testów wystandaryzowanych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Obszar trzeci poświęcony jest poprawności opracowywania zebranego materiału badawczego. Składa się on z trzech części – jasność wnioskowania przyczynowego, kontrolowania wyników oraz dobór losowy do grup. Pierwszy ze standardów postuluje przyjęcie modelu badawczego pozwalającego zidentyfikować związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy czynnikami ryzyka oraz czynnikami chroniącymi a zachowaniami ryzykownymi i problemowymi (tab. 7).

Tabela 7. Obszar 3 – Metodologia badań

Obszar standardu	3. Jasność wnioskowania przyczynowego
Standard	Projekt badawczy powinien zidentyfikować możliwie najsilniejsze powiązania przyczynowo-skutkowe

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Związków tych poszukujemy w grupie poddanej oddziaływaniu, ale też w grupie porównawczej (najlepiej kontrolnej), w której program nie jest realizowany (standard 3.1.1; tab. 8). Takie rozwiązanie pozwoli nam przyjąć, że zaistniałe zmiany są skutkiem działania interwencji profilaktycznej.

Tabela 8. Obszar 3 – Charakterystyka wniosków z badań

Obszar standardu	3.1. Kontrola (grupy kontrolne lub porównawcze)
Standard	3.1.1 Projekt musi mieć co najmniej jedną grupę kontrolną, która nie otrzymuje testowanej interwencji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Wychwycenie efektu działania programu to zadanie niezmiernie trudne, gdyż należy udowodnić, że zmiana to konsekwencja interwencji profilaktycznej, a nie zmiana rozwojowa czy też rezultaty innych oddziaływań, np. edukacji szkolnej czy wychowania przez rodzinę.

Stąd proponowane przez B. Flaya i współpracowników (2005) standardy zachęcają nas do sięgania po rozwiązania statystyczne, które będą korygowały błędy pomiaru (standard 3.2). W tym mieści się dobór osób do ba-



dań. Kluczowym wydaje się także zadbanie o to, kto trafia do grup porównawczych – najlepiej to zrobić przez dobór losowy (standard 3.2.1; tab. 9). Przykładowo, bardzo łatwo popełnić błąd, zapraszając chętnych uczniów, którzy nie byli objęci programem. Spełniamy jedno kryterium doboru, ale zmieniamy wyniki drugim, bo nie wiemy, kto zgłosi się do badań i czym będzie się kierował. Pewne jest, że nie będą to osoby dobrane losowo, co może zmienić wyniki badań. Warto nadmienić, że dobór losowy w badaniach skuteczności to nie tylko wymóg naukowy, ale też ważny argument etyczny. Nie możemy proponować rozwiązań, które są niesprawdzone albo szkodliwe. Dlatego stosuje się wysokie standardy naukowe w badaniach (w tym także dobór losowy, gdy tylko jest to możliwe) wszędzie tam, gdzie dotyczą one rozwoju i zdrowia. Zabieg ten służy zapewnieniu jak największych korzyści dla społeczeństwa.

Tabela 9. Obszar 3 – Prawdliwości w doborze osób do badań

Obszar standardu	3.2. Dobór osób do badanych grup
Standard	3.2 Przyjęty model badawczy musi zminimalizować błąd statystyczny w oszacowaniu względnych skutków interwencji i pozwolić na uzasadnione statystyczne oświadczenie o zaufaniu do wyników
Standard	3.2.1 Do generowania statystycznie obiektywnych szacunków efektów większości rodzajów interwencji profilaktycznych niezbędny jest losowy dobór grup porównawczych
Standard	3.2.2 W przypadku niektórych rodzajów interwencji (zwłaszcza tych o szerokim zasięgu, np. polityka zdrowotna kraju czy ogólnokrajowe programy), w których randomizacja nie jest praktyczna lub możliwa, dopuszczalne są powtarzane szeregi czasowe bez randomizacji
Standard	3.2.3 Dobrze przeprowadzone projekty powinny wykorzystywać model regresji nieciągłej (<i>regression discontinuity</i>)
Standard	3.2.4 Modele badawcze z grupą kontrolną i powtarzanymi pomiarami są szczególnie skuteczne wtedy, gdy dobór osób do uczestnictwa w programie miał charakter losowy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Tam, gdzie dobór losowy jest niezmiernie trudny albo nawet niemożliwy, dopuszczalne jest zastąpienie go badaniami wielokrotnie powtarzanymi bez doboru losowego (standard 3.2.2; zob. tab. 9). Zabieg ten stosowany jest w próbach ogólnokrajowych albo w politykach narodowych. Badania rozciągnięte w czasie pozwalają na wytyczenie na linii czasu pewnych prawidłowości, zwanych trendami w wynikach. Jeśli w tym czasie działanie profilaktyczne odniesie istotny skutek, to dany trend powinien się zmienić. Innym rozwiązaniem jest porównanie danych archiwalnych i szeregów czasowych. Oczywiście, pod warunkiem że w międzyczasie nie wydarzyło się coś, co mogło wpłynąć na funkcjonowanie społeczeństw (np. pandemia lub wojna). Tak dojmujące zdarzenia zmieniają funkcjonowanie wielu osób, a więc mogą też oddziaływać na zgłaszane problemy. Jak podają B. Flay i współautorzy (2005, s. 159): „analizy szeregów czasowych i dane archiwalne mogą zapewnić środki do testowania skuteczności interwencji opartych na populacji w czasie, a ostatecznie poprzez porównanie miejsc interwencji i miejsc nieobjętych interwencją”.

Do pomiaru skuteczności autorzy standardów proponują wykorzystanie regresji nieciągłej (standard 3.2.3; zob. tab. 9). Zasadą modelu regresji nieciągłej jest wstępne określenie takiej wartości cechy, postawy lub zachowania uczniów, które stanowią wskazanie do uczestnictwa w programie. Przykładem może być ogólny wskaźnik zachowań problemowych uczniów i decyzja o włączeniu w działania profilaktyki wskazującej uczniów, których poziom wskaźnika przekracza 75. percentyl. Ta grupa uczniów staje się wtedy grupą eksperymentalną w modelu, a uczniowie o mniejszej wartości wskaźnika zachowań problemowych stanowią grupę kontrolną. W obu grupach prowadzone są pre- i posttest. Następnie dla każdej z grup wykonywana jest analiza regresji określająca relację między wynikami post- i pretestu. W kolejnym kroku linie regresji są porównywane w punkcie „odcięcia”, którym w powyższym przykładzie był 75. percentyl ogólnego wskaźnika zachowań problemowych. Owo porównanie pozwala oszacować różnicę między grupami i stwierdzić o poziomie skuteczności oddziaływania. Choć metoda nieciągłej analizy regresji jest precyzyjna, to wymaga wysokiej wiedzy z zakresu analiz statystycznych i odpowiedniego zaplanowania sposobu pomiaru.



Ostatni standard obszaru trzeciego (3.2.4) postuluje korzystanie z losowego doboru grupy badawczej (zob. tab. 9). Największą jakość badań skuteczności zapewniają modele badawcze bazujące na losowym doborze uczestników do grupy realizującej dany program profilaktyczny i grupy kontrolnej (nieuczestniczącej w programie). Wynika to z tego, że przy braku losowego doboru często istnieją pewne cechy uczniów, które nie podlegają pomiarowi, a które wiążą się z większym prawdopodobieństwem ich udziału w programie. Przykładowo, program rozwijający dojrzałość emocjonalną mogą częściej wybierać uczniowie mający trudności w zakresie rozumienia i wyrażania emocji. Z punktu widzenia analiz statystycznych zaburza to niezależność danych uzyskiwanych w badaniu. Stąd najlepszym sposobem w przypadku prowadzenia badań nad skutecznością danego oddziaływania jest zachowanie zasady losowości uczestnictwa.

Obszar czwarty dotyczy sposobu prezentowania skuteczności badań w postaci raportu. Zawiera on tylko jeden standard i jeden pożądaný poziom standardu (standard 4; tab. 10). Najważniejszym zadaniem tego standardu jest zadbanie o precyzyjny opis próby i prezentację sposobu jej pozyskania. Jego celem jest określenie – jak dobrze próba badawcza reprezentuje populację, w której był realizowany program. Jest to niezbędny warunek do podjęcia decyzji dotyczącej możliwości uogólnienia uzyskanych wyników na całą populację, do której jest adresowany program lub inna interwencja profilaktyczna. Jest to bardzo ważny element oceny skuteczności.

Tabela 10. Obszar 4 – Możliwość uogólnienia wyników

Obszar standardu	4. Próba jest zdefiniowana
Standard	Raport musi określać próbę i sposób jej uzyskania
Pożądaný poziom standardu	Pożądané jest, aby analizy podgrup wykazywały skuteczność dla podgrup w próbie – płeć, pochodzenie etniczne/rasowe, poziomy ryzyka

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Do najważniejszych kryteriów, które wspomniany opis powinien zawierać należy opis grupy badawczej oraz sposobu rekrutacji do badań. W obszarze czwartym został też zawarty standard postulowany. Zachęca on

do poszukiwania efektów działania programu nie tylko w grupie badanej, ale też w podgrupach. Czasami niewielki efekt główny może wiązać się z dużym efektem dla określonej podgrupy. Analiza ta jest szczególnie zasadna, gdy poszukujemy efektów w grupach o różnym poziomie zachowań ryzykownych, albo gdy wdrożenia programu są przewidziane dla grup odbiorców wyróżnionych ze względu na poziom rozwoju.

Piąty, i ostatni, obszar standaryzacji dotyczy analizy statystycznej i przekładania wyników na praktyczne decyzje (tab. 11). Składa się z pięciu części dotyczących analizy statystycznej, opisu wyników, przekładania wyników na praktykę, utrzymania efektu w czasie oraz możliwości upowszechniania programu. Część pierwsza poświęcona jest ramom statystycznym, które powinny być przyjęte, aby uznać uzyskane wyniki za wiarygodne. I tak, standard 5.1.1 zobowiązuje badacza do wcześniejszego zaplanowania analiz statystycznych i postępowania zgodnego z tym planem. Autorzy standardów postulują, aby wszystkie wyniki były skrupulatnie opisane. Zarówno te, które wskazują na skuteczność programu profilaktycznego, jak i te, które wskazują na negatywne skutki oddziaływań albo takie, które prezentują brak jakichkolwiek efektów (ani pozytywnych, ani negatywnych). W kolejnym standardzie (5.1.2) badacze postulują wykorzystywanie danych dotyczących wszystkich zbadanych osób (zarówno z grupy eksperymentalnej, jak i grup kontrolnych/porównawczych). Wyjątkiem są osoby, które zrezygnowały z udziału w programie, choć – jeśli to możliwe – warto poznać przyczyny rezygnacji, aby sprawdzić, czy nie wynikają one z oddziaływania profilaktycznego. Standard 5.1.3 postuluje kontrolowanie różnic pomiędzy porównywanymi grupami na poziomie pretestu. Zabieg taki pozwoli sprawdzić, czy grupy są prawidłowo dobrane i zastosować ewentualne korekty. W innym przypadku w wątpliwość można podać uzyskane efekty programu. Gdy analizowanych jest wiele wyników, należy zastosować korekty dla porównań wielokrotnych, tj. korekty poziomu istotności (standard 5.1.4). Należy wziąć pod uwagę, że w trakcie badania uczestnicy projektu i osoby z grupy kontrolnej mogą wykruszać się z badań, co może być źródłem nierzetelnych wyników. Ryzyko tych błędów pomiaru występuje nawet wtedy, gdy wskaźniki rezygnacji są porównywalne w porównywanych grupach.



Dodatkowym postulatem jest, aby kontrolować i odpowiednio reagować na ubytek danych ze źródeł innych niż rezygnacja. Może to dotyczyć uczestników, których ubywa na kolejnych etapach pomiarów lub takich, którzy uczestniczą tylko w wybranych elementach interwencji profilaktycznej. Gdy tak się dzieje, należy zastosować odpowiednie korekty statystyczne (standard 5.1.5).

Tabela 11. Obszar 5 – Precyzyjność opisywania wyników

Obszar standardu	5.1. Analiza statystyczna
Standard	5.1.1 Analiza statystyczna musi być oparta na projekcie i powinna mieć na celu uzyskanie statystycznie bezstronnego oszacowania względnych efektów interwencji i uzasadnionej statystycznie decyzji o wiarygodności uzyskanych wyników
Standard	5.1.2 Testując główne efekty, analiza musi uwzględniać poziom randomizacji i obejmować wszystkie przypadki przypisane do interwencji i warunków kontrolnych
Standard	5.1.3 Należy sprawdzić, czy porównywane grupy nie różnią się przed interwencją profilaktyczną; gdyby tak było, należy je skorygować
Standard	5.1.4 W przypadku analizy wielu wyników należy uwzględnić korektę dla porównań wielokrotnych, tj. korektę poziomu istotności
Standard	5.1.5 Niezbędne jest zastosowanie analiz mających na celu zminimalizowanie możliwości, że obserwowane efekty są znacząco tendencyjne ze względu na ścieranie się pomiarów różnicowych
Pożądany poziom standardu	Pożądane jest, aby zakres i wzorce brakujących danych ze źródeł innych niż rezygnacja były zgłaszane i kontrolowane w odpowiedni sposób

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

W drugiej części obszaru piątego (tab. 12) autorzy standardów koncentrują się na zasadach regulujących opis efektów. I tak, w pierwszym z trzech standardów (5.2.1) zwracają uwagę, że wyniki muszą być opisywane dla każdego mierzonego rezultatu – niezależnie od tego, czy są one pozytyw-

ne, nieistotne lub negatywne. Program można uznać za skuteczny jedynie wtedy, gdy dostarczono statystycznych dowodów na istnienie pozytywnych efektów działania profilaktycznego (standard 5.2.2). W przypadku stosowania wielu wskaźników większość lub wszystkie efekty powinny być zgodne z oczekiwanym kierunkiem, a przynajmniej jeden musi być statystycznie istotny. Nawet gdy dane statystyczne potwierdzają skuteczność programu profilaktycznego, nie może on oddziaływać szkodliwie na odbiorców w żadnym aspekcie ich funkcjonowania (standard 5.2.3).

Tabela 12. Obszar 5 – Precyzyjność opisywania wyników

Obszar standardu	5.2. Statystycznie istotne efekty
Standard	5.2.1 Wyniki muszą być opisywane dla każdego mierzonego rezultatu – niezależnie od tego, czy są one pozytywne, nieistotne lub negatywne
Standard	5.2.2 Skuteczność może być deklarowana tylko dla konstruktów zgodnych z przyjętym spójnym wzorcem statystycznego wnioskowania potwierdzających istotne pozytywne efekty
Standard	5.2.3 W przypadku oświadczenia o skuteczności nie może występować poważny negatywny (jatrogenny) wpływ na uczestników

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Część trzecia piątego obszaru skupia się na wartości praktycznej ocenianego programu, a więc opisanie jakiego rodzaju wpływu na funkcjonowanie odbiorców należy się spodziewać poprzez realizację programu profilaktycznego (standard 5.3; tab. 13). Inaczej ujmując, co wnosi on w życie młodego człowieka. Oczywiście opis ten powinien być poparty wynikami badań. Celem tego działania jest udokumentowanie zasadności replikowania programu i finansowania go w kolejnych edycjach. Na wyższym poziomie oczekiwań mieści się włączenie informacji o kosztach wdrażania programu i wyliczonej efektywności kosztowej (na ile program się opłaca, odnosząc uzyskane efekty do poniesionych kosztów).



Tabela 13. Obszar 5 – Przekładanie uzyskanych wyników na praktykę

Obszar standardu	5.3. Wartość praktyczna
Standard	Konieczne jest wykazanie praktycznego znaczenia pod względem wpływu na zdrowie lub zdrowie publiczne
Pożądany poziom standardu	Pożądane jest posiadanie/raportowanie informacji o kosztach i efektywności kosztowej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

W większości opisywanych, czy nawet rekomendowanych, programów profilaktycznych nie uwzględnia się efektywności kosztowej w badaniach skuteczności. Wynika to z faktu, że oceniający koncentrują się na testowaniu mechanizmów przyczynowo-skutkowych. Jednakże nawet w programach o wysokiej skuteczności należy uwzględniać potencjalne koszty, które będą poniesione, gdy interwencja upowszechni się na dużą skalę.

Kolejna część obszaru piątego i kolejny standard (5.4; tab. 14) dotyczą trwałości efektów ocenianego programu. Istotą działań profilaktycznych (także terapeutycznych) nie jest jedynie uzyskanie zmiany, ale utrzymanie jej w czasie. Szczególnie, gdy zastosowana interwencja jest kosztowna. Stąd standard 5.4 postuluje, aby kontynuować badania przez pewien okres po zakończeniu interwencji. Pozwoli to określić trwałość uzyskanego efektu.

Tabela 14. Obszar 5 – Powtarzalność badań

Obszar standardu	5.4. Czas trwania efektu
Standard	W przypadku wyników, które mogą zanikać w czasie, musi istnieć informacja wskazująca na co najmniej jedną długoterminową obserwację w odpowiednim odstępie czasu po zakończeniu interwencji (np. co najmniej 6 miesięcy)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Ostatnia część obszaru piątego dotyczy aspektów replikacji programu czy też jego upowszechniania (tab. 15); warto nadmienić, że autorzy standardów przed upowszechnianiem stawiają więcej wymagań niż przed uznaniem interwencji za skuteczną lub efektywną. Aby uznać program za sku-

teczny, konieczne jest wykazanie się spójnymi wynikami z co najmniej dwóch różnych badań. Oczywiście muszą się one charakteryzować wysoką jakością metodologiczną i statystyczną. Ten wymagający standard jest złagodzony przez badaczy, którzy dodatkowo podają, że „w przypadku niektórych rodzajów interwencji może być wymagana elastyczność w stosowaniu tego standardu, dopóki nie upłynie wystarczająco dużo czasu, aby umożliwić wprowadzenie kolejnych badań sprawdzających spełnienie tego wysokiego standardu” (Flay i in., 2005, s. 162).

Tabela 15. Obszar 5 – Upowszechnianie programu

Obszar standardu	5.5. Replikacja programu lub polityki
Standard	5.5.1 Wymagane są spójne wyniki z co najmniej dwóch różnych badań/powtórzeń wysokiej jakości, które spełniają wszystkie powyższe kryteria i z których każde ma odpowiednią moc statystyczną
Pożądany poziom standardu	Pożądana jest większa liczba badań. Zalecane jest również, aby co najmniej jedna replikacja została przeprowadzona przez niezależnych badaczy
Standard	5.5.2 Gdy dostępne jest więcej niż dwa badania skuteczności i/lub efektywności, przewaga dowodów musi być zgodna z dowodami pochodzącymi z dwóch badań o najwyższej jakości

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flay i in. (2005).

Uzupełnieniem standardu jest postulat, aby prowadzić większą liczbę badań. Ponadto zalecane jest, aby co najmniej jedna replikacja została przeprowadzona przez niezależnych badaczy. Autorzy standardów zachęcają także, nie tylko do replikacji programu, ale też replikacji badań nad jego skutecznością w celu uzupełnienia wiedzy co do ewentualnych zmian skuteczności. Ostatni standard tego obszaru (5.5.2) postuluje, że jeśli dostępnych jest więcej niż dwa badania skuteczności i/lub efektywności, należy wziąć pod uwagę wyniki badań charakteryzujących się najwyższą jakością metodologiczną i statystyczną.



Rozdział 3

Metodologia przeprowadzonych badań

W rozdziale opisano założenia przeprowadzonych badań, problematykę badawczą i mierzone zmienne. Przedstawiono stosowane narzędzia, charakterystykę badanych osób i metody statystycznej analizy zebranych danych. Szczegółowe informacje o koncepcjach teoretycznych, na których bazują badania własne, a także przegląd tych teorii zamieszczono we wcześniejszej publikacji powstałej w ramach projektu „Profilaktyka na miarę”. Opisano w niej koncepcje zachowań problemowych i ryzykownych, modele czynników chroniących i ryzyka oraz rezultaty badań na reprezentatywnej grupie polskiej młodzieży (Poleszak, Kata, 2023).

3.1. Założenia i cele badania

Nadrzędnym celem badań, których wyniki przedstawiono w kolejnych rozdziałach, jest określenie zmian w poziomie zachowań problemowych podejmowanych przez młodzież szkolną oraz czynników chroniących i czynników ryzyka powiązanych z tymi zachowaniami. Zmiany te zestawiono z działaniami wychowawczo-profilaktycznymi, w których brali udział badani. Tak określone zamierzenia badawcze są zgodne ze standardami badania skuteczności wymienionymi w rozdziale drugim. Jeden ze standardów wskazuje na wartość łączenia zmiennych wynikowych – zachowań problemowych uczniów – z ich potencjalnymi przyczynami: czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka (por. Flay i in., 2005).

W ramach zrealizowanych badań dokonano dwukrotnego pomiaru w grupach uczniów szkół podstawowych (klasy 4–8) oraz ponadpodstawowych w okresie od października do grudnia roku szkolnego 2022/23 oraz w tym samym okresie w roku szkolnym 2023/24. Główną podstawą teoretyczną badania jest teoria zachowań problemowych R. i S. Jessorów (1987, 2014, 2018). Zgodnie z nią zachowania problemowe młodzieży są efektem interakcji między szeregiem czynników charakteryzujących osobowość



uczniów, ich środowisko rodzinne i szkolne oraz podejmowanymi działaniami prospołecznymi lub prozdrowotnymi. Same zachowania problemowe to takie, które są sprzeczne z normami społecznymi, mogą stanowić zagrożenie dla zdrowia i rozwoju młodych osób oraz wywołują reakcję osób znaczących (Gaś, 2006). Czynniki ryzyka to takie cechy środowiska lub osoby, które zwiększają prawdopodobieństwo podjęcia zachowań problemowych lub częstość ich podejmowania. Czynniki chroniące pełnią rolę odwrotną – osłabiają oddziaływanie czynników ryzyka i zmniejszają prawdopodobieństwo problemów (Jessor, 2014; Poleszak, Kata, 2023). Poniżej przedstawiono listę badanych czynników i zachowań. Interakcyjność teorii oraz jej systemowy charakter stały się zaś podstawą wyboru analiz statystycznych, które opisano w jednej z kolejnych sekcji tego rozdziału.

1. Czynniki chroniące uwzględnione w badaniu:
 - klimat szkolny,
 - wsparcie rówieśnicze,
 - wsparcie ze strony wychowawców,
 - wspierająca postawa nauczycieli,
 - kontrola ze strony rodziców,
 - wspólne aktywności z rodzicami,
 - postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych,
 - przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych,
 - ciekawość poznawcza,
 - zaangażowanie w aktywność pozaszkolną.
2. Czynniki ryzyka:
 - rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych,
 - aproba zachowań ryzykownych rówieśników,
 - model zachowań ryzykownych w rodzinie,
 - dostępność substancji psychoaktywnych,
 - doświadczanie przemocy,
 - doświadczanie cyberprzemocy,
 - objawy kryzysu psychicznego,
 - niska samoocena,
 - niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem,
 - opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia,
 - wykluczenie rówieśnicze.

3. Zachowania problemowe:
- ogólny wskaźnik zachowań problemowych,
 - problematyczne używanie internetu,
 - zachowania ryzykowne w internecie.

Aby działania wychowawczo-profilaktyczne realizowane w szkołach i placówkach oświatowych były skuteczne, powinny opierać się na standardach zapewniających wysoką jakość realizacji. Jednym z nich jest dostosowywanie wsparcia do poziomu zaangażowania uczniów w zachowania problemowe (np. Wojcieszek, Szymańska, 2003). Wynika z tego zróżnicowanie profilaktyki na uniwersalną, selektywną i wskazującą oraz pierwszo-, drugo- i trzeciorzędową. Istotne jest także takie organizowanie pracy z uczniami, by byli oni zaangażowani w oferowane im zajęcia, świadomi ich celu i znaczenia (m.in. Wojcieszek, Szymańska, 2003; Yalom, Leszcz, 2006).

Bazując się na tych założeniach, sformułowano wymienione poniżej pytania badawcze, które wyznaczają kierunek analiz i dookreślają cel badania. Pytania te dotyczą dwóch grup: uczniów klas 4–8 szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych. Grupy te analizowano oddzielnie między innymi ze względu na różnice w zakresie momentu inicjacji zachowań problemowych oraz częstości ich podejmowania (Ostaszewski, Kucharski, Stokwiszewski, 2021; Poleszak, Kata, 2023).

1. W jakiego rodzaju zajęciach wychowawczo-profilaktycznych brali udział uczniowie o różnym poziomie zaangażowania w zachowania problemowe i jaka jest opinia uczniów o tych zajęciach?
2. Czy istnieją różnice między pierwszym a drugim pomiarem w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych w grupach uczniów o różnym poziomie zaangażowania w te zachowania?
3. Jaki jest związek między zmianami w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych oraz uczestnictwem uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych?



Pierwsze pytanie badawcze nawiązuje do założenia, zgodnie z którym uczniowie częściej podejmujący zachowania problemowe będą różnili się od rówieśników o niskim zaangażowaniu w te zachowania liczbą i rodzajem działań profilaktycznych, w których brali udział. Zakłada się, że inny będzie rodzaj zajęć, w których uczestniczyli uczniowie o wysokim wskaźniku problemów, oraz inne będą ich opinie na ten temat. Co więcej, inne powinny być efekty oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych w zależności od nasilenia zachowań problemowych i ich rodzaju, co zostało ujęte w drugim pytaniu badawczym. Pytanie to dotyczy zmian w obrębie czynników chroniących, ryzyka i częstości problemowego zaangażowania. Można założyć, że uczniowie o niskim poziomie wskaźnika zachowań problemowych częściej uczestniczyć będą w profilaktyce uniwersalnej, ukierunkowanej na wzmacnianie czynników chroniących. Zmiany w okresie jednego roku szkolnego mogą więc obejmować głównie ten rodzaj zmiennych. Z kolei u młodzieży o wysokim poziomie ryzyka więcej zmian będzie miało charakter świadczący o osłabieniu czynników ryzyka. Odpowiedź na pytanie trzecie dostarczy informacji o wzajemnej interakcji zmiennych opisujących uczniów i ich środowisko. Ma to na celu sprawdzenie prawidłowości, według której szkolne działania ukierunkowane na wzmocnienie czynników chroniących osłabiają zagrożenia wynikające z czynników ryzyka i częstość występowania zachowań problemowych. Innymi słowy zaobserwowanie zmiany w zakresie cech mających charakter ochronny powinno wiązać się z adekwatnymi zmianami w obrębie tego, co ryzykowne.

W kolejnym podrozdziale opisano narzędzie, za pomocą którego dokonano pomiaru czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych uczniów.

3.2. Narzędzia badawcze

W obu pomiarach zastosowano rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej narzędzia do diagnozy zapotrzebowania na działania wychowawczo-profilaktyczne w szkołach oraz pomiary wymienionych wyżej czynników chroniących, ryzyka i zachowań problemowych. Narzędzia te powstały oryginalnie w ramach projektu realizowanego

na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej „SYSTEM ODDZIAŁYWANÍ PROFILAKTYCZNYCH W POLSCE – stan i rekomendacje dla zwiększenia skuteczności i efektywności planowania i realizowania działań profilaktycznych w mikro i makro skali”. W rezultacie pierwszej edycji badań w projekcie (Poleszak, Kata, 2023), z którego pochodzi niniejsza publikacja, narzędzia zmodyfikowano i sprawdzono ich własności psychometryczne. Jednowymiarowość skal mierzących czynniki chroniące, ryzyka i zachowania problemowe weryfikowano poprzez analizę czynnikową. Informację o rzetelności umieszczono w załączniku do książki. Znajdują się tam również definicje poszczególnych wymiarów i informacja o liczbie pytań przynależących do każdego z nich. Podstawą teoretyczną narzędzia jest teoria zachowań problemowych Jessorów (1987, 2014, 2018) opisana szerzej w pierwszej publikacji (Poleszak, Kata, 2023). Poza pomiarem czynników i częstości zachowań uczniowie odpowiadali na pytania o płeć, wiek, zamieszkanie, pochodzenie, formę kształcenia i rodzaj szkoły (tylko w przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych). Pierwszy etap badań zrealizowany na ogólnopolskiej i reprezentatywnej grupie uczniów pozwolił ponadto na oszacowanie norm umożliwiających przeliczenie wyników na wartości tenowe. Skorzystano z nich w następnym rozdziale w opisie grup uczniów o różnym nasileniu zachowań ryzykownych. Dzięki tego rodzaju standaryzacji możliwe stało się porównanie poszczególnych czynników między sobą.

Należy zaznaczyć, że każda z badanych grup – uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych – otrzymała wersje ankiet różniące się w zakresie kilku pytań i skal. Wynikało to z konieczności dostosowania pytań do wieku uczestników badań. Dotyczy to kompetencji społeczno-emocjonalnych, które mierzono tylko w grupie młodszej. To konsekwencja tego, że ten rodzaj kompetencji jest szczególnie ważny dla zadań rozwojowych w pierwszym okresie dojrzewania (Raimundo i in., 2012). Różnice obejmują również zachowania składające się na ogólny wskaźnik zachowań problemowych. W przypadku uczniów starszych w skład wskaźnika wchodziły pytania dotyczące grania w gry hazardowe oraz przeglądania stron erotycznych w internecie. Jest to związane z późniejszym wiekiem inicjacji tych zachowań (Poleszak, Kata, 2023).



Część zmiennych, a mianowicie: kompetencje emocjonalno-społeczne, ciekawość poznawcza, wykluczenie rówieśnicze czy objawy kryzysu psychicznego, mierzono z wykorzystaniem odrębnych narzędzi własnego autorstwa lub adaptacji. Są to: Skala Kompetencji Społeczno-Emocjonalnych (narzędzie autorów publikacji), Kwestionariusz Ciekawości Poznawczej (polska adaptacja autorów publikacji, informacje o oryginale Preckel, 2014), Skala Wykluczenia Rówieśniczego (narzędzie autorów publikacji) oraz Skala Objawów Kryzysu Psychicznego (polska adaptacja autorów publikacji, informacje o oryginale Orgilés i in., 2020). Narzędzia te zostały opisane szerzej w innych publikacjach, a w załączeniu podano informacje o ich rzetelności i definicje mierzonych cech.

Deklaracje i opinie uczniów na temat zajęć wychowawczo-profilaktycznych, w których brali udział w trakcie roku szkolnego między pierwszym a drugim badaniem zbierano za pomocą kilku pytań zamkniętych. Obejmowały one informacje o: liczbie godzin zajęć o danej tematyce z zakresu zdrowia i profilaktyki, formie prowadzenia zajęć (zajęcia dla całej szkoły, klasy, mniejszej grupy) i ich realizatorach (nauczyciele, specjaliści) oraz przydatności zajęć.

3.3. Charakterystyka badanych grup

Grupy badane to uczniowie szkół podstawowych klas 4–8 oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych. Zebrane w grupach dane pochodzą z dwóch pomiarów wykonanych od października do grudnia roku szkolnego 2022/23 oraz w tym samym okresie rok później. Analizowano odpowiedzi osób, które wzięły udział w obu etapach badania. Jest to łącznie 1450 uczniów ze szkół podstawowych oraz 1342 ze szkół ponadpodstawowych. W związku z przyjętymi celami badania wśród uczniów wyróżniono grupy o odmiennej charakterystyce podejmowania zachowań problemowych i grupy te porównywano między sobą. Metoda ich wyodrębniania opiera się na regule wzajemnego podobieństwa osób badanych pod względem sposobu udzielania odpowiedzi na pytania o częstość zachowań problemowych. W efekcie, powstałe grupy uczniów łączy podobieństwo sięgania po substancje psychoaktywne i stosowania przemocy, a w przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych także korzystania ze stron erotycznych i grania w gry

hazardowe. Szczegóły metody klasyfikacji – analizy klas ukrytych – opisano w końcowej części rozdziału. Realizując tę metodę, testowano kilka sposobów podziału – od zachowania jednej grupy po rozwiązanie z sześcioma grupami. Wybierano te rozwiązania, które były najbardziej adekwatne do zebranych danych. Opierano się przy tym na statystycznych wskaźnikach jakości dopasowania rozwiązania do wyników. Wskaźniki te, wraz z uzyskanymi wartościami, przedstawiono w kolejnym rozdziale. Decyzja o podziale osób badanych na grupy o różnym poziomie zachowań problemowych jest też oparta o przywoływane wyżej argumenty związane z realizowaniem działań wychowawczo-profilaktycznych. Młodzież o wysokim wskaźniku ryzykownego zachowania powinna doświadczać innego rodzaju zmian będących efektem szkolnej profilaktyki. Można założyć, że zmiany te obejmą spadek poziomu zachowań problemowych i osłabienie czynników ryzyka. Grupy zostały wyróżnione w oparciu o odpowiedzi z pierwszego etapu badań. Opis rodzaju i częstości problemowych zachowań w każdej z grup znajduje się w rozdziale z analizą wyników.

3.3.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych

Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych dzielą się na trzy grupy o odmiennym zaangażowaniu w zachowania problemowe. Grupa pierwsza, licząca $n = 858$ osób (jest to 59,2% badanych), nie ma w ogóle lub ma niewielkie doświadczenie w sięganiu po substancje psychoaktywne i stosowaniu przemocy – w tabelach grupę tę oznaczono jako NZPsp – niski poziom zachowań problemowych uczniów szkół podstawowych (sp). Grupa druga, w której znajduje się $n = 454$ osoby (31,3% wszystkich badanych), charakteryzuje się umiarkowaną częstością podejmowania zachowań problemowych, które obejmują przede wszystkim stosowanie przemocy (oznaczenie UZPsp – umiarkowany poziom zachowań problemowych). W grupie trzeciej jest $n = 138$ uczniów, którzy w porównaniu do dwóch pozostałych grup najczęściej sięgają po substancje lub stosują przemoc (oznaczenie WZPsp). Brak równej liczebności osób w grupach wynika z ich udziału w ogólnej populacji uczniów. Informacja o tym udziale jest dodatkowym atutem zastosowanej metody klasyfikacji osób badanych (analiza klas ukrytych).



O ile nie podano inaczej, to wszystkie tabele w rozdziale metodologicznym i w analizie wyników są opracowaniem własnym. Zrezygnowano tym samym ze wskazywania źródła pod każdą z tabel.

W każdej z grup przeważają dziewczęta. Stanowią one 63,4% wśród uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych, 51,45% w grupie umiarkowanej i 50,44% w grupie o wysokim zaangażowaniu (tab. 16). Istotna statystycznie różnica jest obserwowana między grupą o niskim poziomie zachowań problemowych i dwoma pozostałymi grupami. Przewaga dziewcząt wśród osób rzadko zachowujących się problemowo jest większa niż w porównywanych grupach ($\chi^2 = 23,371$, $df = 2$, $p < 0,001$).

Tabela 16. Płeć uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Płeć	NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Dziewczęta	63,40 _a	51,45 _b	50,44 _b	58,21	23,371	< 0,001
Chłopcy	36,60 _a	48,55 _b	49,56 _b	41,79		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Wiek badanych uczniów to średnio 11,2 lat. Choć różnice między grupami są niewielkie, to osoby w grupie trzeciej są starsze, co jest różnicą istotną statystycznie (test H Kruskala-Wallisa $H = 68,307$, $df = 2$, $p < 0,001$; tab. 17).

Tabela 17. Wiek uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

	NZPsp		UZPsp		WZPsp		Ogółem		Porównanie	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wiek	11,1	1,1	11,3	1,1	11,9	1,3	11,18	1,17	68,307	< 0,001

Grupy nie różnią się pod względem miejsca zamieszkania. W każdej z nich dominuje wieś (46,97% w NZP, 44,93% w UZP i 50,72% w WZP; tab. 18), miejscowością najrzadziej deklarowaną są miasta powyżej 100 tys. mieszkańców (ogółem 22,55%).

Tabela 18. Miejsce zamieszkania uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Zamieszkanie	NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Wieś	46,97 _a	44,93 _a	50,72 _a	46,69	8,584	0,072
Miasto poniżej 100 tys. mieszkańców	32,28 _a	30,62 _a	21,74 _a	30,76		
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	20,75 _a	24,45 _a	20,75 _a	22,55		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Zdecydowana większość uczniów pochodzi z Polski (ogółem 96,55%). Około 2% to uczniowie narodowości ukraińskiej, a 1,5% badanych wskazało inny kraj pochodzenia. Narodowość łączy się z istotnymi różnicami między grupami. Dotyczy to szczególnie proporcji wśród uczniów o wysokim wskaźniku ryzykownych zachowań ($\chi^2 = 15,076$, $df = 2$, $p = 0,005$). Różnice te są jednak niewielkie, sięgają kilku punktów procentowych (tab. 19).

Tabela 19. Kraj pochodzenia uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Zamieszkanie	NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Polska	96,50 _a	98,02 _b	92,03 _a	96,55	15,076	0,005
Ukraina	2,21 _a	0,44 _a	5,07 _b	1,93		
Inny	1,28 _a	1,54 _a	2,90 _a	1,52		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Badani uczniowie uczęszczają na zajęcia w szkole z całą klasą (96,55% ogółu). Pozostałe formy kształcenia dotyczą niewielkiego odsetka osób (1,93% uczy się indywidualnie w szkole, a 1,52% w domu). Forma kształcenia nie różni się istotnie między grupami (tab. 20).



Tabela 20. Forma kształcenia uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Forma kształcenia	NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
W szkole, z całą klasą	97,20 _a	98,68 _a	97,83 _a	96,55	3,879	0,423
W szkole, indywidualnie	1,28 _a	0,88 _a	1,45 _a	1,93		
W domu	1,52 _a	0,44 _a	0,72 _a	1,52		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Uczniowie znajdują się w większości pod opieką obojga rodziców (83,72% wszystkich badanych). Z jednym z rodziców mieszka 12,69%, a najrzadziej w trakcie roku szkolnego badani deklarują zamieszkiwanie z osobami innymi niż rodzice (0,88%; tab. 21).

Tabela 21. Zamieszkanie (opieka) uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Zamieszkanie (opieka)	NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Z obojgiem rodziców	85,20 _a	81,94 _a	80,43 _a	83,72	9,405	0,309
Z jednym z rodziców	11,54 _a	14,10 _a	15,22 _a	12,69		
Na zmianę z jednym z rodziców	3,03 _a	3,08 _a	2,90 _a	3,08		
Z kimś innym	0,23 _a	0,88 _a	1,44 _a	0,88		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

W kolejnej sekcji przedstawiono podstawowe informacje o młodzieży uczącej się w szkołach ponadpodstawowych.

3.3.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych

Procedura identyfikacji grup uczniów o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe przyniosła rozwiązanie z trzema podgrupami, analogicznie jak ma to miejsce w klasach 4–8 szkół podstawowych. Grupa

uczniów o najniższej lub bardzo rzadkiej częstotliwości zachowania problemowego liczy $n = 534$ osób, co stanowi 39,8% ogółu – w tabelach grupę tę oznaczono jako NZPpp – niski poziom zachowań problemowych uczniów szkół ponadpodstawowych (pp). Umiarkowane zaangażowanie dotyczy $n = 440$ uczniów, których udział w populacji to 32,8% (oznaczenie UZPpp). Najwyższy poziom zachowań problemowych obejmuje $n = 368$ uczniów stanowiących 27,4% młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (oznaczenie WZPpp).

W każdej z grup uczniów przeważają dziewczęta – ogółem jest ich 54,4%. Chłopcy stanowią 45,6% badanych uczniów. Płeć nie stanowi istotnej różnicy ($\chi^2 = 0,875$, $p = 0,646$; tab. 22).

Tabela 22. Płeć uczniów szkół ponadpodstawowych

Płeć	NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Dziewczęta	54,68 _a	55,68 _b	52,45 _b	54,40	0,875	0,646
Chłopcy	45,32 _a	44,32 _b	47,55 _b	45,60		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Różnice wieku są istotne między wyróżnionymi grupami ($H = 150,307$, $df = 2$, $p < 0,001$), choć sięgają jedynie kilku miesięcy. Najstarsze są osoby o wysokim poziomie zachowań problemowych ($M = 16,2$), a najmłodsze osoby o niskim poziomie ($M = 15,7$; tab. 23).

Tabela 23. Wiek uczniów szkół ponadpodstawowych

	NZPpp		UZPpp		WZPpp		Ogółem		Porównanie	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	H	p
Wiek	15,7	1,2	15,8	1,1	16,2	1,1	15,7	1,1	150,307	< 0,001

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.



Kolejna tabela przedstawia informacje o miejscu zamieszkania uczniów (tab. 24). Zmienna ta nie różni się istotnie między grupami ($\chi^2 = 1,818$, $df = 4$, $p = 0,769$). W każdej z nich najczęściej deklarowano zamieszkanie w miejscowościach wiejskich (stanowiących ogółem 43,22%).

Tabela 24. Miejsce zamieszkania uczniów szkół ponadpodstawowych

Zamieszkanie	NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Wieś	44,76 _a	42,50 _a	41,85 _a	43,22	1,818	0,769
Miasto poniżej 100 tys. mieszkańców	30,90 _a	31,36 _a	34,24 _a	31,97		
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	24,34 _a	26,14 _a	23,91 _a	24,81		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Wśród badanych znaleźli się głównie polscy uczniowie – 98,29% udzielających odpowiedzi. Pochodzenie z Ukrainy zadeklarowało mniej niż 1% uczniów, a inną narodowość zaznaczyło około 1% młodych osób. Kraj pochodzenia nie różnicuje grup w sposób istotny statystycznie ($\chi^2 = 2,846$, $df = 4$, $p = 0,584$; tab. 25).

Tabela 25. Kraj pochodzenia uczniów szkół ponadpodstawowych

Zamieszkanie	NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Polska	98,31 _a	97,95 _a	98,31 _a	98,29	2,846	0,584
Ukraina	0,37 _a	1,14 _a	0,37 _a	0,67		
Inny	1,31 _a	0,91 _a	1,31 _a	1,04		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Także forma kształcenia, w której biorą udział uczniowie, nie różni się istotnie pomiędzy grupami ($\chi^2 = 7,203$, $df = 4$, $p = 0,126$). W każdej z grup najczęstszą formą jest nauka w szkole z całą klasą (ogółem 98,51%; tab. 26).

Tabela 26. Forma kształcenia uczniów szkół ponadpodstawowych

Forma kształcenia	NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
W szkole, z całą klasą	99,25 _a	98,18 _a	97,83 _a	98,51		
W szkole, indywidualnie	0,37 _a	1,82 _a	1,90 _a	1,27	7,203	0,126
W domu	0,37 _a	0,00 _a	0,27 _a	0,22		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Szkoła branżowa to typ placówki, który wśród trzech wyróżnionych grup najczęściej występuje w grupie o wysokim poziomie zachowań problemowych (w tej grupie 11,14% uczy się w szkole branżowej, w grupie UZP – 7,95% i w grupie NZP – 5,24%). Z kolei liceum ogólnokształcące jest częściej wskazywane w grupie NZP (53,75%) niż w dwóch pozostałych. Generalnie zaś w procentowym rozkładzie typów szkół dominują licea (48,44%), następnie technika (43,82%), a najmniej badanych uczy się w szkołach branżowych (7,75% ogółu). Szczegółowe dane zawiera tabela 27.



Tabela 27. Typ szkoły, do której uczęszczają uczniowie szkół ponadpodstawowych

Typ szkoły	NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Szkoła branżowa	5,24 _{a,b}	7,95 _b	11,14 _a	7,75		
Technikum	41,01 _a	46,59 _a	44,57 _a	43,82	16,813	0,002
Liceum ogólnokształcące	53,75 _a	45,45 _a	44,29 _b	48,44		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Ostatnia charakterystyka dotyczy miejsca zamieszkania w trakcie nauki szkolnej rozumianego jednocześnie jako opieka sprawowana nad uczniem (tab. 28). Najczęściej uczniowie deklarują zamieszkanie z obojgiem rodziców (75,04% ogółu uczniów). Z jednym z rodziców mieszka 16,84% badanych. Zamieszkanie na stacji lub w internacie wskazało ponad 5%. Cecha ta nie różni się znacząco między grupami ($\chi = 11,190$, $df = 8$, $p = 0,191$).

Tabela 28. Zamieszkanie (opieka) uczniów szkół ponadpodstawowych

Zamieszkanie (opieka)	NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem	Porównanie	
	%	%	%	%	χ^2	p
Z obojgiem rodziców	79,21 _a	72,27 _a	72,28 _a	75,04		
Z jednym z rodziców	14,79 _a	19,09 _a	17,12 _a	16,84		
Na zmianę z jednym z rodziców	1,50 _a	2,05 _a	2,17 _a	1,86	11,190	0,191
Z kimś innym	0,94 _a	1,36 _a	1,36 _a	1,19		
Na stacji, w internacie	3,56 _a	5,23 _a	7,07 _a	5,07		

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

W następnym podrozdziale opisano procedurę prowadzenia badań oraz zastosowane metody statystycznej analizy danych.

3.4. Procedura badań i metody analizy danych

Dwa etapy badań wykonane w okresie jednego roku zrealizowano w ramach projektu „Profilaktyka na miarę”. Projekt ten realizowany przez Stowarzyszenie Edukacja 3.0 na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej jest częścią zadania z zakresu zdrowia publicznego o tytule: „Pozytywna szkoła – realizacja projektów i programów edukacyjnych, wychowawczych, interwencyjnych oraz profilaktycznych opartych na podstawach naukowych, w tym programów profilaktyki uniwersalnej, wskazującej i selektywnej”.

Badania w projekcie nadzorował koordynator krajowy, który współpracował z koordynatorami szkolnymi. Do zadań tych ostatnich należało:

- 1) w pierwszym etapie badań (listopad–grudzień 2022 r.):
 - udział w szkoleniach przygotowujących do badań od strony organizacyjnej, technicznej i merytorycznej;
 - oszacowanie niezbędnej wielkości próby badawczej na poziomie placówki szkolnej i z wykorzystaniem narzędzi przekazanych przez koordynatora krajowego;
 - wylosowanie klas do udziału w badaniu;
 - przekazanie uczestnikom badań informacji o ich celu, warunkach realizacji, anonimowości i dobrowolności uczestnictwa;
 - przygotowanie i dystrybucja tokenów – indywidualnych haseł dostępu do ankiet;
 - przygotowanie sali komputerowej, w której uczniowie mogliby uzupełniać ankiety on-line;
 - nadzór nad prawidłowym przebiegiem badania;
 - raportowanie przebiegu badania do koordynatora krajowego;
- 2) w drugim etapie badań (listopad–grudzień 2023 r.):
 - analogiczna jak w etapie pierwszym zadania dotyczące organizacji badań;
 - zebranie informacji o działaniach wychowawczo-profilaktycznych, które były realizowane w szkole w okresie ostatnich 12 miesięcy i przekazanie tych danych do koordynatora krajowego;
 - realizacja powtórzonego pomiaru w możliwie największej grupie uczniów, która brała udział w pierwszym etapie badań.



W efekcie powtarzanych pomiarów zebrano możliwe do porównania dane od uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych w liczbie podanej w charakterystyce osób badanych. Podobnie jak w etapie pierwszym, badania realizowano w salach komputerowych w szkołach. Uczniowie odpowiadali na pytania w czasie od 30 minut do jednej godziny. Dostęp do ankiet poprzez indywidualne tokeny pozwalał uczniom na zrobienie ewentualnej przerwy i powrót do pytań od miejsca ostatnio udzielonej odpowiedzi. Ankiety i odpowiedzi były przechowywane na zabezpieczonej i dedykowanej pomiarowi Platformie do Diagnozy Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Zgromadzone dane na wstępie sprawdzono pod kątem poprawności zapisu wyników i kompletności odpowiedzi. Uczniów przyporządkowano do grup o różnym nasileniu zachowań problemowych, korzystając z analizy klas ukrytych (LCA). Jest to metoda klasyfikacji bazująca na założeniu, zgodnie z którym różnice w odpowiedziach na zestaw pytań wynikają z obecności i wpływu zmiennej ukrytej. Różne poziomy (klasy, grupy) zmiennej ukrytej skutkują charakterystycznym dla danej grupy sposobem udzielania odpowiedzi. Każda grupa składa się więc z osób, które łączy podobieństwo mierzonych cech lub zachowań. Natomiast grupy różnią się między sobą badaną specyfiką. Metoda ta jest wykorzystywana do klasyfikacji i sprawdzania udziału w populacji osób o różnym poziomie badanej cechy (np. Baryła-Matejczuk, Kata, Poleszak, 2022; Pluess i in., 2018). Liczba grup – klas ukrytych – jest wybierana na podstawie współczynników dopasowania. Wybierane jest rozwiązanie najlepiej dopasowane do danych, które minimalizuje różnice wewnątrz grupy i maksymalizuje różnice między grupami. W niniejszym badaniu opierano się na współczynnikach: BIC (Bayesian Information Criterion), ABIC (Sample-Size-Adjusted Bayesian Information Criterion) oraz CAIC (Consistent Akaike Information Criterion). Interpretacja polega na porównaniu wartości wymienionych współczynników wyliczanych dla rozwiązań o różnej liczbie grup. Wybierane jest to rozwiązanie, przy którym wartości współczynników osiągają najmniejszą wartość w porównaniu do wartości wyliczanych dla podziałów o mniejszej lub większej liczbie klas. Ewentualnie wybierane jest to rozwiązanie, przy którym wartości dopasowania charakteryzują się nagłym spadkiem – analogicznie jak w przypadku interpretacji wykresu osypiska w analizie czynnikowej (Sinha, Calfee,

Delucchi, 2021; Achterhof i in., 2019). Zastosowanie analizy klas ukrytych pozwoliło na wyróżnienie grup młodzieży o różnej specyfice zachowań problemowych. Poza dokonaniem podziału bazującego na charakterystyce osób badanych określono również udział poszczególnych grup w ogólnej populacji uczniów. Warto również dodać, że analiza klas ukrytych dostarcza rozwiązań bardziej trafnych niż porównywane do niej metody analizy skupień (Sinha, Calfee, Delucchi, 2021).

W celu odpowiedzi na pytania badawcze pierwsze i drugie skorzystano z testów istotności różnic: nieparametrycznego testu H Kruskala-Wallisa dla grup niezależnych i testu chi-kwadrat dla porównań międzygrupowych oraz testu t Studenta dla danych zależnych, gdy porównania dotyczyły dwóch pomiarów wewnątrz jednej grupy. Zdecydowano o niestosowaniu parametrycznego testu pozwalającego na równoległą analizę powtarzanych pomiarów i wpływu czynnika międzyobiektowego w postaci grup o różnych zachowaniach problemowych. Decyzja ta wynikała z różnej liczebności porównywanych grup, co znacząco utrudnia spełnienie założenia o jednorodności wariancji (Pituch, Stevens, 2016). W przypadku trzeciego pytania badawczego skorzystano z analizy regresji z warunkową mediacją (moderowana mediacja, warunkowa analiza procesu) bazującą na rozwiązaniu zaproponowanym przez A. F. Hayesa (2022). Użyto skryptu PROCESS (Hayes, 2022) w wersji dla środowiska R (R Core Team, 2023). Testowano rozwiązanie zgodne z rozumieniem czynników chroniących i czynników ryzyka według R. Jessor (Jessor, Turbin, 2014; Jessor, 2018), w którym czynniki ryzyka zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań problemowych, zaś czynniki chroniące z jednej strony zmniejszają to prawdopodobieństwo, z drugiej zaś osłabiają działanie czynników ryzyka. Do modelu wprowadzono zmienną będącą sumarycznym wskaźnikiem uczestnictwa uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych. Oparta na deklaracjach uczniów zmienna pełniła w modelu rolę moderatora relacji między czynnikami i zachowaniami problemowymi. Założono, że zajęcia wychowawczo-profilaktyczne wzmacniają rolę czynników chroniących i osłabiają działanie czynników ryzyka. Graficzne przedstawienie modelu zawarto w rozdziale opisującym wyniki. Do regresji wprowadzono zmienne będące różnicą między pomiarem drugim i pomiarem pierwszym w ogólnym nasileniu badanych czynników chroniących, czynników ryzyka



oraz wskaźnika zachowań problemowych. W pierwszym kroku zsumowano wystandaryzowane wartości badanych czynników i zachowań oddzielnie dla pomiaru pierwszego i pomiaru drugiego. W drugim policzono wspomniane różnice, uzyskując miary oddające charakter zmian w okresie jednego roku. Dodatnie wartości zmiennych oznaczały nasilenie zmiennej w przeciągu roku, a ujemne spadek poziomu zachowań problemowych lub czynników. Analizę regresji przeprowadzono z wykorzystaniem metody bootstrappingu (z $n = 5000$ powtórzeniami) do oszacowania wartości współczynników regresji oraz efektu mediacji na trzech poziomach moderatora (pierwszy poziom to $-1SD$ od wartości średniej, drugi poziom – wartość średnia, trzeci poziom $+1SD$ do wartości średniej). Przed przystąpieniem do analiz sprawdzano także założenia dotyczące homoscedastyczności, normalności reszt regresji, współliniowości składowych i analizy przypadków odstających – poprzez wartość współczynnika Cooka (Field, 2022). W przypadku, gdy analiza wykazała brak efektu moderacji dla zmiennej zajęcia wychowawczo-profilaktyczne, sprawdzono model prostszy dotyczący mediacji między czynnikami chroniącymi a czynnikami ryzyka w ich oddziaływaniu na zachowania uczniów.

W analizach korzystano ze środowiska statystycznego IBM Spss 29.0 oraz środowiska R w wersji 4.4.1 (R Core Team, 2023) z programem RStudio (Posit Team, 2024), a także pakietów: poLCA (Linzer, Lewis, 2011), qgraph (Epskamp i in., 2012), bootnet (Epskamp, Borsboom, Fried, 2018), Network-ComparisonTest (Van Borkulo i in., 2023) i psych (Revelle, 2023). W całości analiz przyjęto poziom istotności 0,05.



Rozdział 4

Analiza wyników badań

Analizę wyników badań podzielono na podrozdziały nawiązujące do sformułowanych pytań badawczych. W pierwszej sekcji opisano grupy, które można wyróżnić wśród uczniów na podstawie rodzaju i częstości podejmowanych przez nich zachowań problemowych. Następnie, w podrozdziale drugim, scharakteryzowano zajęcia wychowawczo-profilaktyczne, w których brali udział uczniowie o różnym poziomie zachowań problemowych. Zachowując podział uczniów na grupy różniące się zachowaniami problemowymi, w kolejnej sekcji scharakteryzowano zmiany między pierwszym a drugim pomiarem w zachowaniach problemowych, czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka. Policzono różnice w tych wymiarach i wskazano najważniejsze z nich. Pozwoliło to określić efektywność działań przedstawionych w podrozdziale drugim. Następnie zmiany w charakterystyce uczniów i ich środowisk zestawiono z uczestnictwem w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych, stosując do tego analizę regresji. Analiza ta uzupełniła informacje o efektywności szkolnych zajęć oraz ukazała zależności między postępowaniem uczniów, czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka. Jednocześnie dostarczyło to informacji o tym, jak zmiana w obrębie jednego czynnika oddziałuje na inne elementy środowiska. Wszystkie tabele w rozdziale czwartym stanowią opracowanie własne. Z tego powodu nie podawano każdorazowo informacji o źródle zamieszczonych tam danych.

4.1. Zachowania problemowe uczniów

Opisana w rozdziale metodologicznym analiza klas ukrytych (LCA) stała się podstawą do wyróżnienia grup młodzieży o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe. Atutem tej metody jest dobieranie w grupy osób, które mają tendencję do podobnego udzielania odpowiedzi na zestaw pytań. W efekcie wyróżnione grupy składają się z uczniów o właściwej dla siebie częstości problemowego zachowania. Daje to możliwość poznania, na jakie podgrupy dzieli się polska młodzież, jeśli mowa o sięga-



niu po substancje psychoaktywne i stosowanie przemocy. LCA dostarcza lepszych rezultatów niż inne metody klasyfikacji, jak na przykład analiza skupień czy podział wynikający z rozkładu zmiennych (np. wyróżnianie grup skrajnych). Poniżej przedstawiono zachowania problemowe młodzieży z grup uzyskanych w wyniku analizy klas ukrytych. Bazowano przy tym na wynikach z pierwszego etapu badań.

4.1.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych

Testując dopasowanie zmiennej grupującej do danych o zachowaniach problemowych uczniów klas 4–8 szkół podstawowych, sprawdzano sześć rozwiązań. Od rozwiązania traktującego osoby badane jako całość, po rozwiązanie testujące podział na sześć grup. Statystyki dopasowania do każdego z modeli przedstawia tabela 29.

Tabela 29. Wyniki analizy klas ukrytych wykonanej na pytaniach o częstość zachowań problemowych uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Liczba klas	G ²	BIC	aBIC	cAIC	Entropy
1	-7371,11	15077,07	14930,94	15123,07	-
2	-6722,30	14121,58	13826,15	14214,58	0,745
3	-6506,27	14031,65	13586,92	14171,65	0,766
4	-6404,13	14169,50	13575,46	14356,50	0,757
5	-6350,65	14404,66	13661,32	14638,66	0,768
6	-6308,91	14663,31	13770,66	14944,31	0,777

Dwa spośród trzech wskaźników dopasowania osiągają najmniejszą wartość przy rozwiązaniu z trzema grupami (BIC = 14031,65 i cAIC = 14171,65). Wskaźnik entropii przy takim podziale ma wartość większą od najmniejszej w przedstawionych wynikach. Całość tych informacji przemawia za podziałem na trzy grupy.

Pierwszą z wyróżnionych grup określono jako grupę o niskim zaangażowaniu w zachowania problemowe (NZPsp). Wynika to z deklaracji uczniów o tym, że zachowania problemowe przydarzyły się im w większości jednorazowo lub w ogóle nie miały miejsca (tab. 30). Nie oznacza

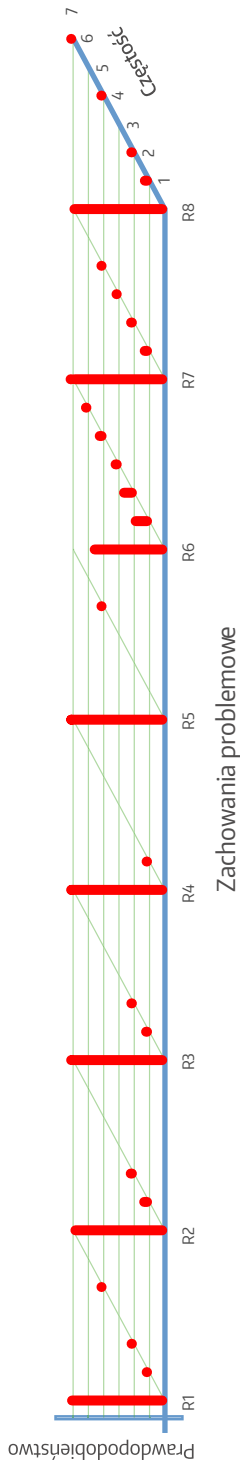
to jednak zupełnego ich braku. Używanie wyzwisk/wulgaryzmów zdarza się przynajmniej raz w miesiącu u 3,15% osób z tej grupy. Przynajmniej raz w życiu obraziło kogoś w internecie 2,2% badanych, a ponad 1% kilkakrotnie sięgało po piwo. Są to niewielkie odsetki wskazujące na sporadyczność tych zachowań w omawianej grupie. Grupa ta dominuje wśród uczących się w szkołach podstawowych i stanowi 59,2% ogółu.

Tabela 30. Częstość zachowań problemowych w grupie uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o niskim zaangażowaniu w te zachowania (grupa NZPsp, n = 858)

Zachowania problemowe	Nigdy	Raz w życiu	Kilka razy w życiu	Kilka razy w ostatnim roku	Kilka razy w ostatnim miesiącu	Kilka razy w ostatnim tygodniu	Codziennie
	%	%	%	%	%	%	%
Palenie tytoniu/ e-papierosów	99,30	0,23	0,35	0,00	0,12	0,00	0,00
Picie piwa	95,92	2,91	1,05	0,00	0,00	0,00	0,12
Picie wina	98,37	0,93	0,58	0,00	0,00	0,00	0,12
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	99,42	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12
Upijanie się	99,88	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00	0,00
Używanie wyzwisk/ wulgaryzmów	74,59	12,35	9,91	0,00	3,15	0,00	0,00
Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	97,55	1,17	0,70	0,35	0,23	0,00	0,00
Obrażanie kogoś w internecie	96,74	2,21	0,70	0,00	0,23	0,00	0,12



Poniżej przedstawiono oszacowane w analizie klas ukrytych prawdopodobieństwo osób z grupy NZPsp do podejmowania zachowań problemowych (rys. 12). Podobnie jak w wynikach przedstawionych w tabeli wyżej, zaznacza się tu tendencja uczniów do stosowania przemocy werbalnej. Jednocześnie wykres wskazuje na ogólną cechę tej grupy, którą jest nieangażowanie się w działania problemowe.



Zachowania problemowe:

- R1: palenie tytoniu/e-papierosów
- R2: picie piwa
- R3: picie wina
- R4: picie wódki lub innych mocnych alkoholi
- R5: upijanie się
- R6: używanie wyżywk/wulgaryzmów
- R7: stosowanie przemocy fizycznej/bicie
- R8: obrażanie kogoś w internecie

Częstość:

- 1: nigdy
- 2: raz w życiu
- 3: kilka razy w życiu
- 4: kilka razy w ostatnim roku
- 5: kilka razy w ostatnim miesiącu
- 6: kilka razy w ostatnim tygodniu
- 7: codziennie

Rysunek 12. Prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problematycznych przez uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o niskim zaangażowaniu w te zachowania (NZPsp)

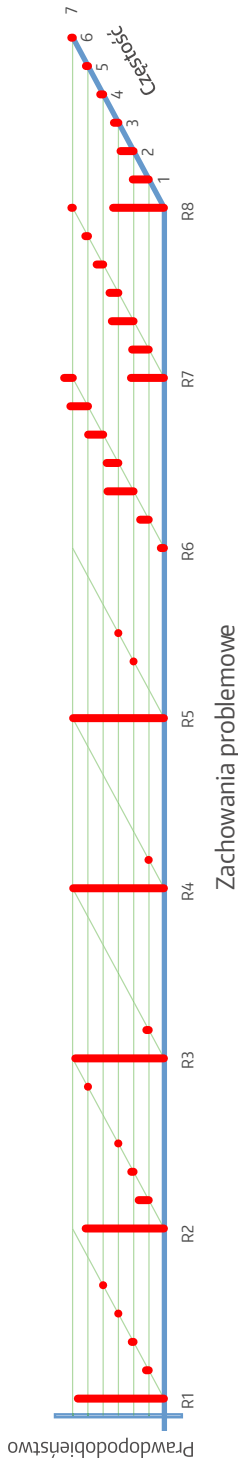


Kolejna grupa to uczniowie o umiarkowanym zaangażowaniu w zachowania problemowe (UZPsp), których w środowiskach szkół podstawowych jest 31,3%. W poniższej tabeli umieszczono dane o częstotliwości problemowego zachowania tych osób (tab. 31). Dane charakteryzują tę grupę uczniów jako mających skłonność do stosowania przemocy częściej niż do sięgania po substancje psychoaktywne. Przemoc werbalną kilka razy w tygodniu stosuje 21,37% uczniów z tej grupy, codziennie – 11,23%. Stosowanie przemocy fizycznej deklaruje blisko 5% badanych z częstotliwością każdego dnia lub kilka razy na tydzień. Nieco rzadziej młodzieży tej zdarza się obrażać innych w internecie (1,76% – codziennie, 2,42% – kilka razy w tygodniu). Najwięcej przypadków sięgania po używki dotyczy piwa. Raz lub kilka razy w życiu sięgnęło po nie w sumie blisko 12% uczniów. W drugiej kolejności wybierane były papierosy – ponad 4% paliło je przynajmniej raz w życiu.

Tabela 31. Częstość zachowań problemowych w grupie uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o umiarkowanym zaangażowaniu w te zachowania (grupa UZPsp, n = 454)

Zachowania problemowe	Nigdy	Raz w życiu	Kilka razy w życiu	Kilka razy w ostatnim roku	Kilka razy w ostatnim miesiącu	Kilka razy w ostatnim tygodniu	Codziennie
	%	%	%	%	%	%	%
Palenie tytoniu/ e-papierosów	94,27	3,30	1,98	0,22	0,22	0,00	0,00
Picie piwa	84,80	11,67	3,08	0,22	0,00	0,22	0,00
Picie wina	98,24	1,76	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	99,56	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Upijanie się	99,78	0,00	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00
Używanie wyzwisk/ wulgaryzmów	1,76	9,47	25,99	15,42	14,76	21,37	11,23
Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	32,16	20,93	24,89	9,91	7,27	3,08	1,76
Obrażanie kogoś w internecie	54,41	18,06	14,76	5,07	3,52	2,42	1,76

Wykres prawdopodobieństwa w sposób graficzny obrazuje informacje zawarte w tabeli (rys. 13). Biorąc pod uwagę rozkład prawdopodobieństwa w trzech ostatnich zachowaniach prezentowanych na rysunku, problem z przemocą jest cechą najbardziej typową dla tej grupy. Poza tym sięganie po piwo odbiega rozkładem odpowiedzi od pozostałych działań podejmowanych przez młodzież. W przypadku tego napoju wartości przy opcji „nigdy” są niższe.



Zachowania problemowe:

- R1: palenie tytoniu/e-papierosów
- R2: picie piwa
- R3: picie wina
- R4: picie wódki lub innych mocnych alkoholi
- R5: upijanie się
- R6: używanie wyzweisk/wulgaryzmów
- R7: stosowanie przemocy fizycznej/bicie
- R8: obrażanie kogoś w internecie

Częstość:

- 1: nigdy
- 2: raz w życiu
- 3: kilka razy w życiu
- 4: kilka razy w ostatnim roku
- 5: kilka razy w ostatnim miesiącu
- 6: kilka razy w ostatnim tygodniu
- 7: codziennie

Rysunek 13. Prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problemowych przez uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o umiarkowanym zaangażowaniu w te zachowania (UZPsp)

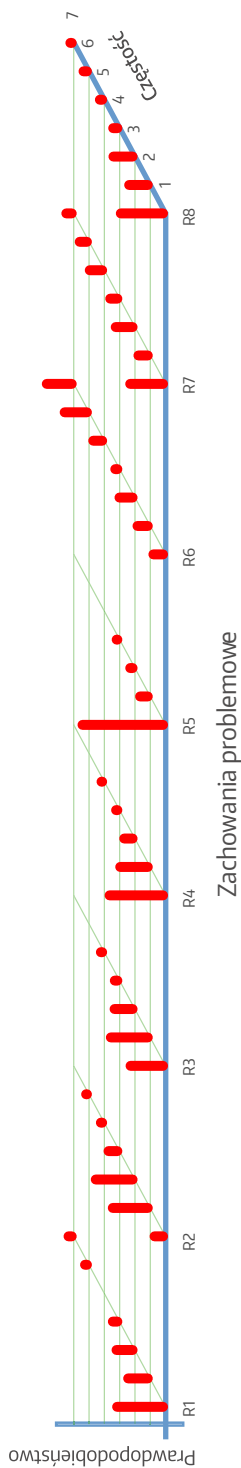
Ostatnia wyróżniona grupa to uczniowie o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe (WZPsp) – 10% spośród wszystkich uczących się w klasach 4–8 szkół podstawowych. W porównaniu do dwóch pozostałych grup, uczniowi ci podejmują więcej zachowań problemowych (tab. 32). Podobieństwo między grupami dotyczy przewagi przemocy nad sięganiem po substancje psychoaktywne. Używanie wyzwisk lub wulgaryzmów codziennie deklaruje 27,54% badanych. Przemoc fizyczną stosuje kilka razy w tygodniu lub codziennie w sumie 13,77% uczniów, a obrażanie w internecie raz w tygodniu lub częściej obejmuje ponad 5% odpowiadających. Próbowanie lub regularne używanie substancji dotyczy przede wszystkim piwa i wina. Pierwszy z tych trunków kilka razy w życiu próbowało 41% uczniów, kilka razy w roku ponad 10%, a kilka razy w ostatnim miesiącu blisko 1,5%. W przypadku wina wartości te wynoszą odpowiednio: 45,65%, 20,29% i 1,5% dla odpowiedzi „kilka razy w ostatnim miesiącu”. Papierosy jako substancja psychoaktywna dominują w kategorii „kilka razy w ostatnim tygodniu” – z taką częstością pali 2,17%, zaś odpowiedzi „codziennie” udzieliło 3,62% uczniów.



Tabela 32. Częstość zachowań problemowych w grupie uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o wysokim zaangażowaniu w te zachowania (grupa WZPsp, n = 138)

Zachowania problemowe	Nigdy	Raz w życiu	Kilka razy w życiu	Kilka razy w ostatnim roku	Kilka razy w ostatnim miesiącu	Kilka razy w ostatnim tygodniu	Codziennie
	%	%	%	%	%	%	%
Palenie tytoniu/e-papierosów	48,55	22,46	18,12	5,07	0,00	2,17	3,62
Picie piwa	7,25	39,13	41,30	10,14	1,45	0,72	0,00
Picie wina	29,71	45,65	20,29	2,90	1,45	0,00	0,00
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	57,25	31,16	9,42	1,45	0,72	0,00	0,00
Upijanie się	87,68	8,70	2,90	0,72	0,00	0,00	0,00
Używanie wyzwisk/wulgaryzmów	10,14	12,32	15,94	2,17	9,42	22,46	27,54
Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	36,96	10,87	17,39	7,25	13,77	7,97	5,80
Obrażanie kogoś w internecie	47,10	21,01	20,29	4,35	2,17	3,62	1,45

W sposób graficzny częstość zachowań problemowych uczniów z grupy WZPsp prezentuje rysunek 14. Najczęściej wybierane są piwo, wino, stosowana jest przemoc fizyczna. Charakterystyka ta jest podstawą do nazwania grupy wysoko zaangażowaną w zachowania problemowe (WZPsp) grupą o największym ryzyku.



Zachowania problemowe:

- R1: palenie tytoniu/e-papierosów
- R2: picie piwa
- R3: picie wina
- R4: picie wódki lub innych mocnych alkoholi
- R5: upijanie się
- R6: używanie wyzwisk/wulgaryzmów
- R7: stosowanie przemocy fizycznej/bicie
- R8: obrażanie kogoś w internecie

Częstość:

- 1: nigdy
- 2: raz w życiu
- 3: kilka razy w życiu
- 4: kilka razy w ostatnim roku
- 5: kilka razy w ostatnim miesiącu
- 6: kilka razy w ostatnim tygodniu
- 7: codziennie

Rysunek 14. Prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problemowych przez uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o wysokim zaangażowaniu w te zachowania (WZPsp)



Sprawdzono również w zakresie, których zachowań problemowych różnice między grupami są największe. W tym celu posłużono się testem chi-kwadrat oraz miarą siły efektu C-Pearsona (tab. 33). Każde zachowanie problemowe istotnie różni się między grupami uczniów ($p < 0,001$). Największe różnice można zaobserwować w przypadku używania wyzwisk i wulgaryzmów ($C = 0,638$). Jak opisywano wyżej, zachowanie to jest najbardziej charakterystyczne dla uczniów o umiarkowanym poziomie problemów. Jedynie 1,8% uczniów w tej grupie nie miało żadnych doświadczeń w stosowaniu przemocy werbalnej. Najmniejsza różnica jest w zakresie częstości upijania się ($C = 0,315$). Doświadczenie to częściej miało miejsce u młodzieży z grupy WZPsp. Pozostałe dwie grupy nie różniły się istotnie w tym zakresie.

Tabela 33. Porównanie grup uczniów (NZPsp – UZPsp – WZPsp) o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe w zakresie częstości podejmowania poszczególnych zachowań

Zachowania problemowe	Porównanie		
	χ^2	p	C-Pearsona
Palenie tytoniu/e-papierosów	491,716	$< 0,001$	0,503
Picie piwa	790,739	$< 0,001$	0,594
Picie wina	792,526	$< 0,001$	0,594
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	524,426	$< 0,001$	0,515
Upijanie się	159,530	$< 0,001$	0,315
Używanie wyzwisk/ wulgaryzmów	997,086	$< 0,001$	0,638
Stosowanie przemocy fizycznej/ bicie	771,899	$< 0,001$	0,589
Obrażanie kogoś w internecie	419,126	$< 0,001$	0,474

W następnej sekcji opisano grupy wyróżnione w gronie uczniów ze szkół ponadpodstawowych.

4.1.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych

Młodzież ze szkół ponadpodstawowych także podzielono na trzy grupy o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe. Wynika to z wartości statystyk dopasowania uzyskanych w analizie klas ukrytych. Wartości te przedstawia tabela 34. Podobnie jak w przypadku szkół podstawowych wartości dwóch współczynników są najmniejsze przy modelu z trzema grupami: BIC = 36859,85 i cAIC = 37107,85. Na tej podstawie rozwiązanie to przyjęto jako najbardziej dopasowane do zebranych danych. Specyfikę grup opisano poniżej. Należy zaznaczyć, że w przypadku uczniów szkół podstawowych zachowania problemowe obejmują szerszy zakres, uwzględniając także sięganie po narkotyki, hazard i przeglądanie stron erotycznych w internecie.

Tabela 34. Wyniki analizy klas ukrytych wykonanej na pytaniach o częstość zachowań problemowych uczniów szkół ponadpodstawowych

Liczba klas	G ²	BIC	aBIC	cAIC	Entropy
1	-20579,32	41749,19	41488,71	41831,19	-
2	-18203,04	37594,39	37070,25	37759,39	0,92
3	-17536,89	36859,85	36072,07	37107,85	0,91
4	-17240,22	36864,28	35812,83	37195,28	0,811
5	-17046,10	37073,79	35758,69	37487,79	0,831
6	-16872,44	37324,24	35745,49	37821,24	0,777

Pierwsza z opisywanych grup to uczniowie o najmniejszym zaangażowaniu w zachowania problemowe (NZPpp). Uczniowie ci stanowią 39,8% uczęszczających do szkół średnich. W większości nie mają oni doświadczeń z zachowaniami problemowymi – odpowiedź „nigdy” jest najczęściej wybieraną (tab. 35). Jedynie w przypadku przemocy werbalnej rozkład odpowiedzi jest bardziej zróżnicowany. Przemoc słowną stosuje codziennie ponad 13% młodzieży, a w sumie 20% używa jej kilka razy w tygodniu i miesiącu. Drugim w kolejności zachowaniem jest przeglądanie stron erotycznych w internecie. Codziennie zajmuje to 2,4% nastolatków, kilka razy w miesiącu – 5,2%, a kilka



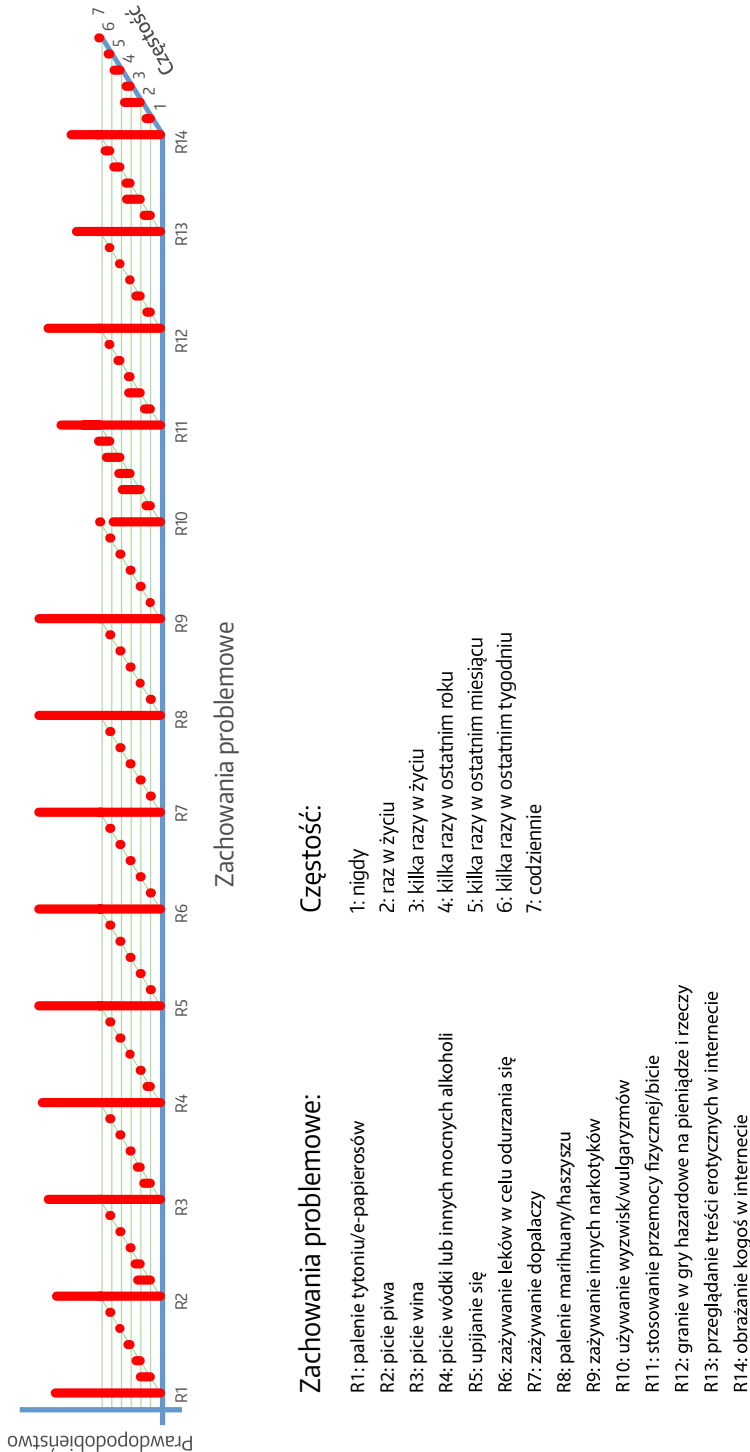
razy w tygodniu 3,9%. Wśród używek najczęściej doświadczeń uczniowie mają z papierosami i piwem. Są to raczej sporadyczne okazje do zażywania – kilka razy w miesiącu pali 0,2% uczniów, a kilka razy w życiu zapaliło 3,6%. Piwo kilka razy w życiu spożywało 3,4%.

Tabela 35. Częstość zachowań problemowych w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych o niskim zaangażowaniu w te zachowania (grupa NZPpp, n = 534)

Zachowania problemowe	Nigdy	Raz w życiu	Kilka razy w życiu	Kilka razy w ostatnim roku	Kilka razy w ostatnim miesiącu	Kilka razy w ostatnim tygodniu	Codziennie
	%	%	%	%	%	%	%
Palenie tytoniu/ e-papierosów	86,33	8,05	3,56	1,87	0,19	0,00	0,00
Picie piwa	85,96	10,67	3,37	0,00	0,00	0,00	0,00
Picie wina	93,26	4,68	2,06	0,00	0,00	0,00	0,00
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	97,38	2,43	0,00	0,19	0,00	0,00	0,00
Upijanie się	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Zażywanie leków w celu odurzenia się	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Zażywanie dopalaczy	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Palenie marihuany/ haszyszu	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Zażywanie innych narkotyków	99,81	0,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Używanie wyzwisk/ wulgaryzmów	38,95	3,56	14,61	9,18	11,24	9,18	13,30
Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	81,65	4,87	9,36	1,31	1,69	0,75	0,37
Granie w gry hazardowe na pieniądze i rzeczy	91,95	3,00	3,75	0,37	0,37	0,56	0,00
Przeglądanie treści erotycznych w internecie	68,73	5,24	11,05	3,37	5,24	3,93	2,43
Obrażanie kogoś w internecie	72,85	3,56	13,30	3,37	4,87	1,31	0,75

Tendencje do zachowania problemowego u uczniów o niskim jego poziomie obrazuje rysunek 15. Można zauważyć największe zróżnicowanie odpowiedzi w przypadku palenia papierosów, sięgania po piwo i wino, stosowania przemocy werbalnej, przeglądania stron erotycznych oraz obrażania innych w internecie. Generalnie zaś najbardziej prawdopodobne w przypadku uczniów z grupy NZPpp jest nieangażowanie się w ryzyko.



Rysunek I5. Prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problemowych przez uczniów szkół ponadpodstawowych o niskim zaangażowaniu w te zachowania (NZPpp)

W drugiej z grup wyróżnionych wśród uczniów szkół średnich zachowania problemowe są podejmowane częściej (tab. 36). Uczniowie z tej grupy (umiarkowane zaangażowanie w zachowania problemowe – UZPpp) to 32,8% ogółu. Również w tej grupie najczęstszym zachowaniem jest używanie wyzwisk i wulgaryzmów, które codziennie stosuje 39,32% badanych. Przemoc fizyczna jest mniej obserwowana – kilka razy w miesiącu lub częściej zdarza się ona w sumie u 10% uczniów. Większa jest częstość palenia papierosów lub e-papierosów. Codziennie pali 3,41% nastolatków, kilka razy w tygodniu 3,64%, a kilka razy w miesiącu 5%. Sięganie po alkohol ma miejsce rzadziej, zwykle kilka razy w ostatnim roku – piwo 13,18% w ostatnim roku, wino – 6,36%, mocniejsze alkohole – 6,82%. W przestrzeni internetu problematyczne jest korzystanie ze stron erotycznych. Każdego dnia przegląda je 5,45% osób, kilka razy w tygodniu 10,23%, a kilka razy w miesiącu 12,27%. Dane dotyczące obrażania innych w internecie podane w odniesieniu do tych samych częstości to: 5,68%, 3,41% i 5,68% dla opcji „kilka razy w miesiącu”.

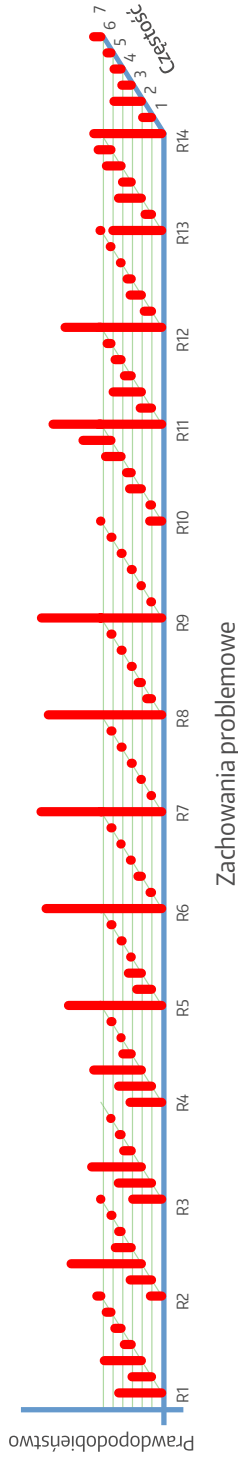
Tabela 36. Częstość zachowań problemowych w grupie uczniów szkół podstawowych o umiarkowanym zaangażowaniu w te zachowania (grupa UZPpp, n = 440)

Zachowania problemowe	Nigdy	Raz w życiu	Kilka razy w życiu	Kilka razy w ostatnim roku	Kilka razy w ostatnim miesiącu	Kilka razy w ostatnim tygodniu	Codziennie
	%	%	%	%	%	%	%
Palenie tytoniu/ e-papierosów	35,91	16,36	30,23	5,45	5,00	3,64	3,41
Picie piwa	8,41	17,27	58,86	13,18	2,05	0,00	0,23
Picie wina	22,27	28,41	40,91	6,36	1,82	0,23	0,00
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	25,45	27,73	39,32	6,82	0,00	0,00	0,68



Upijanie się	77,05	12,05	10,68	0,23	0,00	0,00	0,00
Zażywanie leków w celu odurzania się	95,23	1,14	2,73	0,68	0,23	0,00	0,00
Zażywanie dopalaczy	99,32	0,45	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00
Palenie marihuany/haszyszu	93,41	3,86	2,50	0,00	0,00	0,00	0,23
Zażywanie innych narkotyków	98,86	0,68	0,23	0,00	0,00	0,00	0,23
Używanie wyzwisk/wulgaryzmów	9,77	1,36	9,77	3,86	12,95	22,95	39,32
Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	51,59	9,32	23,41	5,68	4,77	3,18	2,05
Granie w gry hazardowe na pieniądze i rzeczy	79,77	5,91	9,09	3,41	0,68	0,45	0,68
Przeglądanie treści erotycznych w internecie	40,23	5,45	19,09	7,27	12,27	10,23	5,45
Obrażanie kogoś w internecie	48,41	7,27	22,05	7,50	5,68	3,41	5,68

Na rysunku 16 dotyczącym zachowań osób z grupy UZPpp można zauważyć tendencję do unikania środków psychoaktywnych: leki, dopalacze, marihuana czy inne narkotyki. W przypadku pozostałych zachowań zróżnicowanie możliwych odpowiedzi jest większe, a wyższe prawdopodobieństwo dotyczy stosowania przemocy słownej.



Zachowania problemowe:

- R1: palenie tytoniu/e-papierosów
- R2: picie piwa
- R3: picie wina
- R4: picie wódki lub innych mocnych alkoholi
- R5: upijanie się
- R6: zażywanie leków w celu odrzucania się
- R7: zażywanie dopalaczy
- R8: palenie marihuany/haszysz
- R9: zażywanie innych narkotyków
- R10: używanie wyzwisł/wulgaryzmów
- R11: stosowanie przemocy fizycznej/bicie
- R12: granie w gry hazardowe na pieniądze i rzeczy
- R13: przeglądanie treści erotycznych w internecie
- R14: obrażanie kogoś w internecie

Częstość:

- 1: nigdy
- 2: raz w życiu
- 3: kilka razy w życiu
- 4: kilka razy w ostatnim roku
- 5: kilka razy w ostatnim miesiącu
- 6: kilka razy w ostatnim tygodniu
- 7: codziennie

Rysunek 16. Prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problemowych przez uczniów szkół ponadpodstawowych o umiarkowanym zaangażowaniu w te zachowania (UZPpp)



Ostatnia z grup – uczniowie o wysokim poziomie zachowania problemowego (WZPpp) – stanowi 27,4% populacji osób w tym wieku. Przy należący do niej uczniowie najczęściej sięgają po substancje psychoaktywne i stosują przemoc (tab. 37). Palenie papierosów to aktywność, którą codziennie wykonuje 33,15% osób z grupy. Jedynie 4,89% nigdy nie sięgało po tytoń. Piwo kilka razy w tygodniu spożywa 8,97%, wino 2,99%, a mocniejsze alkohole 2,45% badanych. Wartości te, ale w odniesieniu do miesiąca, wynoszą: dla piwa – 41,30%, dla wina – 17,12%, dla wódki i innych mocnych trunków – 37,50%. Najczęściej wybieraną opcją w przypadku upijania się jest „kilka razy w ostatnim roku” i dotyczy ona 33,42%. Wśród narkotyków najczęściej palone są marihuana lub haszysz – kilka razy w roku pali je 15,76%, a kilka razy w miesiącu 5,71%. Stosowanie przemocy słownej jest najbardziej rozpowszechnionym zachowaniem problemowym. Każdego dnia przemoc stosuje ponad 50% osób w tej grupie. W internecie codziennie obraża 9,24% badanych. Problematicznym zachowaniem jest także przeglądanie treści erotycznych dostępnych w sieci. Jest to aktywność, którą kiedykolwiek w swoim życiu podjęło blisko 80% młodzieży z tej grupy. Najczęściej ma to miejsce kilka razy w tygodniu (19,02%) lub miesiącu (15,49%). Codziennie treści te ogląda ponad 10,05% uczniów.

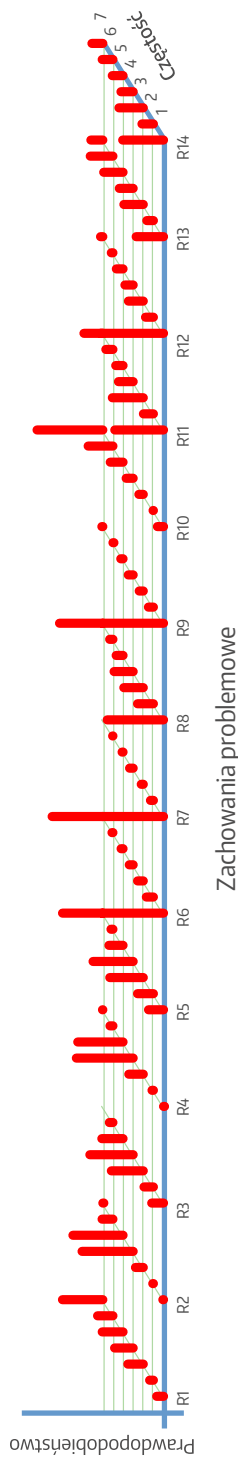
Tabela 37. Częstość zachowań problemowych w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych o wysokim zaangażowaniu w te zachowania (grupa WZPpp, n = 368)

Zachowania problemowe	Nigdy	Raz w życiu	Kilka razy w życiu	Kilka razy w ostatnim roku	Kilka razy w ostatnim miesiącu	Kilka razy w ostatnim tygodniu	Codziennie
	%	%	%	%	%	%	%
Palenie tytoniu/ e-papierosów	4,89	2,99	13,04	15,49	17,39	13,04	33,15
Picie piwa	0,54	0,54	6,52	42,12	41,30	8,97	0,00
Picie wina	9,78	7,61	26,90	35,60	17,12	2,99	0,00
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	0,00	0,82	11,96	47,01	37,50	2,45	0,27
Upijanie się	11,68	13,32	27,72	33,42	11,68	1,63	0,54
Zażywanie leków w celu odurzenia się	82,88	5,98	4,89	3,26	1,63	0,82	0,54
Zażywanie dopalaczy	91,58	2,45	1,90	2,99	0,82	0,27	0,00
Palenie marihuany/ haszyszu	45,92	13,32	16,30	15,76	5,71	2,72	0,27
Zażywanie innych narkotyków	85,60	4,08	3,53	4,08	1,90	0,00	0,82
Używanie wyzwisk/ wulgaryzmów	4,89	0,27	3,80	5,98	10,33	20,65	54,08



Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	40,22	8,15	25,54	12,23	6,25	5,71	1,90
Granie w gry hazardowe na pieniądze i rzeczy	65,76	6,52	12,23	6,79	5,43	1,36	1,90
Przeglądanie treści erotycznych w internecie	22,83	5,16	16,03	11,41	15,49	19,02	10,05
Obrażanie kogoś w internecie	33,15	9,51	20,11	10,33	8,97	8,70	9,24

Konsekwentnie schemat ukazujący prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problemowych jest najbardziej zróżnicowany w grupie WZPpp (rys. 17). Odpowiedzi „nigdy” stanowią wyraźną większość przy narkotykach i przemocy fizycznej. W przypadku papierosów i przemocy werbalnej sytuacja jest odwrotna – wyższe prawdopodobieństwo zaznacza się przy opcjach świadczących o znaczącej częstotliwości zachowania.



Rysunek 17. Prawdopodobieństwo podejmowania zachowań problemowych przez uczniów szkół ponadpodstawowych o wysokim zaangażowaniu w te zachowania (WZPpp)



Częstość podejmowania każdego z zachowań problemowych jest istotnie różna między trzema grupami uczniów szkół ponadpodstawowych (tab. 38). Analiza wielkości efektu C-Pearsona pozwala jednak na określenie, które z zachowań są najbardziej zróżnicowane, a które podobne pod względem zaangażowania uczniów. Największe różnice dotyczą picia piwa ($C = 0,749$) i picia wódki lub innych mocnych alkoholi ($C = 0,745$). Na niekorzyść wyróżniają się w tym zakresie uczniowie z grupy WZPpp, sięgający po alkohol najczęściej w skali jednego miesiąca. Do zachowań, przy których siła efektu jest mała, należą: zażywanie leków w celu odurzenia się, zażywanie dopalaczy, zażywanie innych narkotyków oraz granie w gry hazardowe. W każdym z tych zachowań wyróżnia się grupa WZPpp, jednak różnice między grupami nie są tak znaczące jak w przypadku alkoholu.

Tabela 38. Porównanie grup uczniów (NZPpp – UZPpp – WZPpp) o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe w zakresie częstości podejmowania poszczególnych zachowań

Zachowania problemowe	Porównanie		
	χ^2	p	C-Pearsona
Palenie tytoniu/e-papierosów	985,635	< 0,001	0,651
Picie piwa	1717,831	< 0,001	0,749
Picie wina	1107,938	< 0,001	0,672
Picie wódki lub innych mocnych alkoholi	1671,564	< 0,001	0,745
Upijanie się	930,987	< 0,001	0,640
Zażywanie leków w celu odurzania się	119,449	< 0,001	0,286
Zażywanie dopalaczy	73,197	< 0,001	0,227
Palenie marihuany/haszyszu	521,305	< 0,001	0,529
Zażywanie innych narkotyków	124,530	< 0,001	0,291
Używanie wyzwisk/wulgaryzmów	360,261	< 0,001	0,460
Stosowanie przemocy fizycznej/bicie	200,132	< 0,001	0,360
Granie w gry hazardowe na pieniądze i rzeczy	123,676	< 0,001	0,290
Przeglądanie treści erotycznych w internecie	231,846	< 0,001	0,384
Obrażanie kogoś w internecie	179,400	< 0,001	0,343

Po dokonaniu charakterystyki grup młodzieży o różnej specyfice problemowego zachowania w kolejnej sekcji opisane zostaną zajęcia wychowawczo-profilaktyczne, w których brali udział uczniowie. Opis będzie bazował na wiedzy uczniów co do tego, w jakich zajęciach brali udział, kto je prowadził i w jakiej grupie. Uczniowie oceniali również jakość zajęć, w których uczestniczyli.



4.2. Szkolne działania wychowawczo-profilaktyczne w opinii uczniów

Analogicznie jak w przypadku częstości zachowań problemowych, doświadczenia uczniów związane z działaniami wychowawczo-profilaktycznymi zostały opisane w podziale na klasy 4–8 szkół podstawowych i szkoły ponadpodstawowe.

4.2.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych

Dane przedstawione w pierwszej tabeli ukazują liczbę godzin i tematykę zajęć wychowawczo-profilaktycznych, które według uczniów były realizowane w okresie ostatniego roku szkolnego. Niezależnie od poziomu zachowań problemowych uczestnictwo w zajęciach jest podobne. Między wyróżnionymi grupami uczniów brak jest istotnej statystycznie różnicy w tym zakresie, stąd w opisie odnoszono się do wartości ogółem (tab. 39). W wielu przypadkach uczniowie wybierali odpowiedź „nie wiem”, wskazującą prawdopodobnie na brak pewności co do charakteru i tematu zajęć, które miały miejsce. Najczęściej opcja ta była wskazywana w przypadku dwóch zagadnień: odnajdywania się w trudnych sytuacjach (ogółem 49%) i wspierania w rozwoju osobistym (ponad 45%). Z kolei najczęściej deklarowano udział w spotkaniach o bezpieczeństwie korzystania z internetu. Ponad 41% uczniów miało od jednej do czterech godzin lekcyjnych poświęconych tej tematyce. Radzenie sobie z przemocą w sieci to druga najczęściej wskazywana tematyka – 37,1% osób uczestniczyło w od jednej do czterech godzin zajęć. Trzecia w kolejności była integracja zespołów klasowych. Przynajmniej jedną godzinę integracji wskazało 27,93% badanych, ponad pięć godzin – łącznie blisko 15% osób. Sięganiem po używki – papierosy i alkohol – zajmowano się u 40% badanych uczniów (tyle osób wybrało odpowiedzi inne niż „nie wiem” lub „nie było takich zajęć”). Wymienione wcześniej obszary: odnajdywanie się w trudnych sytuacjach oraz wspieranie w rozwoju osobistym to jednocześnie zajęcia, których godzinowo było najmniej. W przypadku pierwszego tematu 18,21% uczniów brało udział w od jednej do czterech godzin zajęć, a w przypadku drugiego 16,48% miało te zajęcia w liczbie nieprzekraczającej czterech godzin lekcyjnych.

Tabela 39. Liczba godzin i tematyka zajęć wychowawczo-profilaktycznych skierowanych do uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Tematyka zajęć wychowawczo-profilaktycznych		NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem
		%	%	%	%
Wsparcie w rozwoju osobistym (np. wiara w siebie, wartości, poznawanie siebie)	nie wiem	46,15 _a	45,37 _a	44,93 _a	45,79
	nie było takich zajęć	30,19 _a	34,80 _a	32,61 _a	31,86
	1–4 godziny lekcyjne	17,02 _a	15,64 _a	15,94 _a	16,48
	5–10 godzin lekcyjnych	4,31 _a	2,86 _a	5,07 _a	3,93
	11–30 godzin lekcyjnych	1,05 _a	0,44 _a	1,45 _a	0,90
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	0,88 _a	0,00 _a	1,03
$\chi^2 = 8,321, p = 0,598, C = 0,076$					
Budowanie relacji i kontaktów z rówieśnikami (np. rozwiązywanie konfliktów, porozumiewanie się, słuchanie innych)	nie wiem	43,47 _a	41,63 _a	42,03 _a	42,76
	nie było takich zajęć	23,19 _a	27,75 _a	19,57 _a	24,28
	1–4 godziny lekcyjne	23,54 _a	22,91 _a	28,99 _a	23,86
	5–10 godzin lekcyjnych	5,83 _a	5,73 _a	5,80 _a	5,79
	11–30 godzin lekcyjnych	1,86 _a	0,88 _a	3,62 _a	1,72
	ponad 30 godzin lekcyjnych	2,10 _a	1,10 _a	0,00 _a	1,59
$\chi^2 = 15,060, p = 0,130, C = 0,101$					
Motywacja, chęć do nauki	nie wiem	40,68 _a	41,63 _a	40,58 _a	40,97
	nie było takich zajęć	28,21 _a	34,14 _a	28,99 _a	30,14
	1–4 godziny lekcyjne	22,49 _a	18,06 _a	21,74 _a	21,03
	5–10 godzin lekcyjnych	5,59 _a	4,63 _a	5,80 _a	5,31
	11–30 godzin lekcyjnych	1,40 _a	0,88 _a	1,45 _a	1,24
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,63 _a	0,66 _a	1,45 _a	1,31
$\chi^2 = 9,864, p = 0,453, C = 0,082$					



Bezpieczeństwo korzystania z internetu	nie wiem	32,17 _a	33,70 _a	32,61 _a	32,69
	nie było takich zajęć	13,64 _a	13,66 _a	10,14 _a	13,31
	1–4 godziny lekcyjne	41,72 _a	39,65 _a	44,93 _a	41,38
	5–10 godzin lekcyjnych	9,56 _a	8,81 _a	7,97 _a	9,17
	11–30 godzin lekcyjnych	1,63 _a	2,20 _a	2,17 _a	1,86
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	1,98 _a	2,17 _a	1,59
$\chi^2 = 4,405, p = 0,927, C = 0,055$					
Radzenie sobie z przemocą w internecie	nie wiem	36,36 _a	36,34 _a	36,23 _a	36,34
	nie było takich zajęć	16,43 _a	16,52 _a	10,87 _a	15,93
	1–4 godziny lekcyjne	36,83 _a	36,34 _a	41,30 _a	37,10
	5–10 godzin lekcyjnych	7,81 _a	7,93 _a	10,14 _a	8,07
	11–30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	1,54 _a	1,45 _a	1,38
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	1,32 _a	0,00 _a	1,17
$\chi^2 = 5,962, p = 0,818, C = 0,064$					
Agresja werbalna i fizyczna, przemoc rówieśnicza	nie wiem	40,79 _a	42,07 _a	39,86 _a	41,10
	nie było takich zajęć	21,10 _a	22,47 _a	16,67 _a	21,10
	1–4 godziny lekcyjne	28,44 _a	28,41 _a	31,88 _a	28,76
	5–10 godzin lekcyjnych	6,88 _a	4,63 _a	10,14 _a	6,48
	11–30 godzin lekcyjnych	1,40 _a	1,98 _a	1,45 _a	1,59
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,40 _a	0,44 _a	0,00 _a	0,97
$\chi^2 = 12,808, p = 0,235, C = 0,094$					

Zachowania uczniów, które mogą prowadzić do uzależnienia (np. nadmierne używanie internetu)	nie wiem	41,49 _a	40,09 _a	39,13 _a	40,83
	nie było takich zajęć	18,88 _a	22,47 _a	13,04 _a	19,45
	1–4 godziny lekcyjne	28,67 _a	28,41 _a	36,96 _a	29,38
	5–10 godzin lekcyjnych	8,04 _a	7,05 _a	8,70 _a	7,79
	11–30 godzin lekcyjnych	1,98 _a	0,88 _a	0,72 _a	1,52
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,93 _a	1,10 _a	1,45 _a	1,03
$\chi^2 = 12,290, p = 0,266, C = 0,092$					
Palenie papierosów, picie alkoholu	nie wiem	38,34 _a	37,89 _a	38,41 _a	38,21
	nie było takich zajęć	21,45 _a	23,79 _a	14,49 _a	21,52
	1–4 godziny lekcyjne	29,37 _a	29,52 _a	35,51 _a	30,00
	5–10 godzin lekcyjnych	7,81 _a	5,73 _a	7,25 _a	7,10
	11–30 godzin lekcyjnych	2,21 _a	1,98 _a	3,62 _a	2,28
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,82 _a	1,10 _a	0,72 _a	0,90
$\chi^2 = 9,240, p = 0,509, C = 0,080$					
Radzenie sobie w sytuacji kryzysu psychicznego	nie wiem	44,41 _a	42,73 _a	44,93 _a	43,93
	nie było takich zajęć	27,27 _a	31,72 _a	23,19 _a	28,28
	1–4 godziny lekcyjne	20,16 _a	18,94 _a	24,64 _a	20,21
	5–10 godzin lekcyjnych	5,94 _a	4,85 _a	5,80 _a	5,59
	11–30 godzin lekcyjnych	0,93 _a	0,88 _a	1,45 _a	0,97
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	0,88 _a	0,00 _a	1,03
$\chi^2 = 8,466, p = 0,583, C = 0,076$					



Zajęcia integracyjne w klasie	nie wiem	42,31 _a	41,85 _a	36,23 _a	41,59
	nie było takich zajęć	15,03 _a	16,96 _a	13,77 _a	15,52
	1–4 godziny lekcyjne	27,97 _a	27,31 _a	29,71 _a	27,93
	5–10 godzin lekcyjnych	9,67 _a	10,35 _a	13,04 _a	10,21
	11–30 godzin lekcyjnych	3,73 _a	2,42 _a	4,35 _a	3,38
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	1,10 _a	2,90 _a	1,38

$$\chi^2 = 8,178, p = 0,611, C = 0,075$$

Zajęcia poświęcone odnajdywaniu się w nowych trudnych sytuacjach	nie wiem	49,77 _a	48,46 _a	46,38 _a	49,03
	nie było takich zajęć	23,89 _a	29,07 _a	21,74 _a	25,31
	1–4 godziny lekcyjne	18,53 _a	16,30 _a	22,46 _a	18,21
	5–10 godzin lekcyjnych	5,36 _a	4,41 _a	5,80 _a	5,10
	11–30 godzin lekcyjnych	1,17 _a	1,10 _a	2,90 _a	1,31
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,28 _a	0,66 _a	0,72 _a	1,03

$$\chi^2 = 11,442, p = 0,324, C = 0,088$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Uczniowie oceniali również częstość, z jaką zajęcia wychowawczo-profilaktyczne były realizowane w poszczególnych formach – od zajęć indywidualnych po masowe, dla całej szkoły (tab. 40). Najczęstszą formą działań były spotkania skierowane do całej klasy lub grupy (np. świetlicowej). W ten sposób w zajęciach uczestniczyło 46% ogółu uczniów klas 4–8; z kolei 18,9% wskazało, że były to pojedyncze zajęcia, zaś 15,66% badanych, że od dwóch do czterech godzin lekcyjnych. Drugą, co do częstości prowadzenia, formą zajęć była praca w małych grupach. Łącznie 45,24% uczniów pracowało choć raz w taki sposób. Zajęcia masowe dotyczą 34,07% ogółu. Najrzadziej uczniowie mieli okazję do pracy indywidualnej – około 25% wszystkich uczniów spotkało się z tego typu działaniami.

Grupy uczniów o odmiennym zaangażowaniu w zachowania problemowe nie różnią się istotnie deklaracjami na temat formy działań, w których brali udział.

Tabela 40. Forma zajęć wychowawczo-profilaktycznych skierowanych do uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Forma zajęć wychowawczo-profilaktycznych		NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem
		%	%	%	%
Zajęcia masowe (cała szkoła lub kilka klas jednocześnie)	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	47,79 _a	51,76 _a	42,75 _a	48,55
	nie było zajęć w tej formie	16,78 _a	17,40 _a	21,01 _a	17,38
	były jedno zajęcia w tej formie	15,62 _a	11,45 _a	17,39 _a	14,48
	były 2–4 zajęcia w tej formie	13,05 _a	14,32 _a	16,67 _a	13,79
	było więcej zajęć w tej formie	6,76 _a	5,07 _a	2,17 _a	5,79
$\chi^2 = 13,869$, $p = 0,085$, $C = 0,097$					
Cała klasa lub cała grupa świeclicowa	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	41,49 _a	44,93 _a	36,23 _a	42,07
	nie było zajęć w tej formie	12,70 _a	9,69 _a	14,49 _a	11,93
	były jedno zajęcia w tej formie	19,00 _a	17,84 _a	21,74 _a	18,90
	były 2–4 zajęcia w tej formie	15,85 _a	15,42 _a	15,22 _a	15,66
	było więcej zajęć w tej formie	10,96 _a	12,11 _a	12,32 _a	11,45
$\chi^2 = 6,534$, $p = 0,588$, $C = 0,067$					



Zajęcia w małej grupie (kilka osób)	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	38,81 _a	46,04 _a	38,41 _a	41,03
	nie było zajęć w tej formie	13,99 _a	12,33 _a	16,67 _a	13,72
	były jedno zajęcia w tej formie	20,51 _a	18,06 _a	17,39 _a	19,45
	były 2–4 zajęcia w tej formie	13,64 _a	13,44 _a	16,67 _a	13,86
	było więcej zajęć w tej formie	13,05 _a	10,13 _a	10,87 _a	11,93

$$\chi^2 = 9,976, p = 0,267, C = 0,083$$

Zajęcia indywidualne	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	55,01 _a	56,61 _a	47,10 _a	54,76
	nie było zajęć w tej formie	19,11 _a	20,26 _a	23,91 _a	19,93
	były jedno zajęcia w tej formie	11,07 _a	9,03 _a	13,04 _a	10,62
	były 2–4 zajęcia w tej formie	6,88 _a	6,39 _a	8,70 _a	6,90
	było więcej zajęć w tej formie	7,93 _a	7,71 _a	7,25 _a	7,79

$$\chi^2 = 6,084, p = 0,638, C = 0,065$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Opinie uczniów o sposobie prowadzenia i efektach zajęć wychowawczo-profilaktycznych przedstawia tabela 41. Brak jest takich aspektów zajęć, które w sposób jednoznacznie wysoki lub niski oceniłaby większość uczniów. Największe wartości procentowe nie przekraczają 35%. Właśnie taki odsetek ocenił wysoko i bardzo wysoko poczucie bycia akceptowanym przez prowadzącego zajęcia. Kolejną częściej akcentowaną cechą była pozytywna atmosfera w trakcie działań wychowawczo-profilaktycznych. Również w tym przypadku około jednej trzeciej uczniów oceniło zajęcia wysoko i bardzo wysoko. Z kolei 30,34% stwierdziło, że zajęcia były okazją do zdobycia nowych wiadomości. Sposób prowadzenia zajęć był generalnie odpowiedni dla 29,52% badanych. To ogólne stwierdzenie o zajęciach jest

też jedynym, które istotnie różnicuje osoby z trzech grup. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych częściej niż pozostali rówieśnicy oceniali zajęcia jako mniej przydatne ($\chi^2 = 18,714$, $p = 0,044$). Możliwość bycia szczerym w trudnych sprawach to cecha zajęć, którą sumarycznie oceniano najniżej – 20% uczniów wybrało odpowiedź „mało” lub „bardzo mało, wcale”, a dla 42% było to trudne do oceny. Podobnie oceniono możliwości rozwoju sposobów radzenia sobie z problemami. Dla 19,58% zajęcia wcale lub w niewielkim stopniu były okazją do rozwoju takich umiejętności, a 43% badanych miało trudności z odpowiedzią. Tak samo przedstawia się poczucie, że doświadczenia z zajęć będą wykorzystywane w codziennym życiu – 19,8% stwierdziło, że wcale tak nie będzie lub w małym stopniu, a ponad 44% nie było pewnych oceny tego aspektu.



Tabela 41. Opinie uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o sposobie prowadzenia i efektach zajęć wychowawczo-profilaktycznych

Opinia na temat zajęć		NZPsp	UZPsp	WZPsp	Ogółem
		%	%	%	%
Byłeś(-aś) ogólnie zadowolony(-a) z udziału w zajęciach?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	12,00 _a	14,76 _a	13,04 _a	12,97
	bardzo mało, wcale	11,77 _a	9,25 _a	15,94 _a	11,38
	mało	7,46 _a	8,15 _a	11,59 _a	8,07
	trudno powiedzieć	40,09 _a	44,05 _a	34,06 _a	40,76
	dużo	19,35 _a	16,74 _a	18,84 _a	18,48
	bardzo dużo, w pełni	9,32 _a	7,05 _a	6,52 _a	8,34
$\chi^2 = 15,083, p = 0,129, C = 0,101$					
Odpowiadał Ci sposób prowadzenia zajęć?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	10,96 _a	14,98 _a	13,04 _a	12,41
	bardzo mało, wcale	10,49 _a	7,05 _a	12,32 _a	9,59
	mało	8,51 _a	7,27 _a	13,04 _b	8,55
	trudno powiedzieć	40,44 _a	40,97 _a	33,33 _a	39,93
	dużo	19,93 _a	22,69 _a	18,12 _a	20,62
	bardzo dużo, w pełni	9,67 _a	7,05 _a	10,14 _a	8,90
$\chi^2 = 18,714, p = 0,044, C = 0,113$					
Miałeś(-aś) wrażenie, że osoba prowadząca uwzględniała propozycje uczniów/uczestników?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,89 _a	15,20 _a	13,77 _a	13,10
	bardzo mało, wcale	11,19 _a	7,27 _a	11,59 _a	10,00
	mało	7,11 _a	5,73 _a	10,87 _a	7,03
	trudno powiedzieć	46,50 _a	44,27 _a	40,58 _a	45,24
	dużo	15,27 _a	20,04 _a	17,39 _a	16,97
	bardzo dużo, w pełni	8,04 _a	7,49 _a	5,80 _a	7,66
$\chi^2 = 17,353, p = 0,067, C = 0,109$					

Czułeś(-aś), że można było dopytywać o coś, dyskutować, komentować?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,42 _a	15,64 _a	13,04 _a	12,90
	bardzo mało, wcale	11,31 _a	8,59 _a	11,59 _a	10,48
	mało	8,04 _a	7,27 _a	5,80 _a	7,59
	trudno powiedzieć	41,14 _a	40,97 _a	39,86 _a	40,97
	dużo	18,18 _a	18,28 _a	19,57 _a	18,34
	bardzo dużo, w pełni	9,91 _a	9,25 _a	10,14 _a	9,72
$\chi^2 = 7,574, p = 0,670, C = 0,072$					
Czułeś(-aś), że miałeś(-aś) możliwość wyrażania ważnych dla Ciebie poglądów?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	12,12 _a	15,42 _a	13,04 _a	13,24
	bardzo mało, wcale	10,72 _a	8,37 _a	14,49 _a	10,34
	mało	7,81 _a	7,27 _a	8,70 _a	7,72
	trudno powiedzieć	44,29 _a	44,93 _a	37,68 _a	43,86
	dużo	16,43 _a	16,08 _a	16,67 _a	16,34
	bardzo dużo, w pełni	8,62 _a	7,93 _a	9,42 _a	8,48
$\chi^2 = 8,582, p = 0,572, C = 0,077$					
Czułeś(-aś), że mogłeś(-aś) być szczerym(-ą), szczególnie w trudnych sprawach?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,19 _a	15,64 _a	13,04 _a	12,76
	bardzo mało, wcale	11,19 _a	11,23 _a	15,94 _a	11,66
	mało	7,69 _a	8,15 _a	13,04 _a	8,34
	trudno powiedzieć	43,47 _a	40,31 _a	40,58 _a	42,21
	dużo	17,02 _a	15,64 _a	10,14 _a	15,93
	bardzo dużo, w pełni	9,44 _a	9,03 _a	7,25 _a	9,10
$\chi^2 = 16,124, p = 0,096, C = 0,105$					



Czułeś(-aś) się akceptowany(-a) przez prowadzącego zajęcia?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,89 _a	14,76 _a	14,49 _a	13,03
	bardzo mało, wcale	9,32 _a	6,39 _a	12,32 _a	8,69
	mało	6,41 _a	6,39 _a	9,42 _a	6,69
	trudno powiedzieć	36,13 _a	37,89 _a	35,51 _a	36,62
	dużo	20,40 _a	22,69 _a	18,84 _a	20,97
	bardzo dużo, w pełni	15,85 _a	11,89 _a	9,42 _a	14,00

$$\chi^2 = 16,060, p = 0,098, C = 0,105$$

Mogłeś(-aś) zdobyć wiadomości o sprawach poruszanych na zajęciach?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,66 _a	15,42 _a	14,49 _a	13,10
	bardzo mało, wcale	9,79 _a	7,27 _a	12,32 _a	9,24
	mało	6,29 _a	5,07 _a	7,97 _a	6,07
	trudno powiedzieć	42,54 _a	40,31 _a	36,23 _a	41,24
	dużo	19,35 _a	24,45 _a	20,29 _a	21,03
	bardzo dużo, w pełni	10,37 _a	7,49 _a	8,70 _a	9,31

$$\chi^2 = 16,401, p = 0,089, C = 0,106$$

Miałeś(-aś) możliwość lepszego poznania siebie?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,77 _a	16,52 _a	13,77 _a	13,45
	bardzo mało, wcale	11,42 _a	9,91 _a	14,49 _a	11,24
	mało	6,99 _a	6,39 _a	6,52 _a	6,76
	trudno powiedzieć	42,31 _a	43,39 _a	39,86 _a	42,41
	dużo	17,48 _a	16,52 _a	14,49 _a	16,90
	bardzo dużo, w pełni	10,02 _a	7,27 _a	10,87 _a	9,24

$$\chi^2 = 11,077, p = 0,352, C = 0,087$$

Mogłeś(-aś) w czasie zajęć rozwijać sposoby radzenia sobie z trudnościami lub problemami?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,19 _a	16,74 _a	15,22 _a	13,31
	bardzo mało, wcale	11,66 _a	10,35 _a	16,67 _a	11,72
	mało	7,23 _a	8,81 _a	8,70 _a	7,86
	trudno powiedzieć	45,10 _a	41,41 _a	39,86 _a	43,45
	dużo	16,20 _a	16,08 _a	11,59 _a	15,72
	bardzo dużo, w pełni	8,62 _a	6,61 _a	7,97 _a	7,93

$$\chi^2 = 16,547, p = 0,085, C = 0,106$$

Mogłeś(-aś) w czasie zajęć doświadczyć pozytywnej atmosfery?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,77 _a	16,52 _a	15,22 _a	13,59
	bardzo mało, wcale	9,32 _a	7,71 _a	12,32 _a	9,10
	mało	5,24 _a	5,73 _a	7,97 _a	5,66
	trudno powiedzieć	40,09 _a	37,22 _a	36,23 _a	38,83
	dużo	21,21 _a	22,91 _a	15,22 _a	21,17
	bardzo dużo, w pełni	12,35 _a	9,91 _a	13,04 _a	11,66

$$\chi^2 = 15,000, p = 0,132, C = 0,101$$

W codziennym życiu będziesz korzystał(a) z doświadczeń zdobytych podczas zajęć?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,54 _a	15,42 _a	14,49 _a	13,03
	bardzo mało, wcale	11,66 _a	9,91 _a	15,94 _a	11,52
	mało	7,11 _a	9,91 _a	10,14 _a	8,28
	trudno powiedzieć	44,52 _a	45,59 _a	38,41 _a	44,28
	dużo	16,55 _a	13,22 _a	13,77 _a	15,24
	bardzo dużo, w pełni	8,62 _a	5,95 _a	7,25 _a	7,66

$$\chi^2 = 16,976, p = 0,075, C = 0,108$$



Chcesz uczestniczyć w kontynuacji takich zajęć?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,42 _a	14,32 _a	12,32 _a	12,41
	bardzo mało, wcale	11,54 _a	11,67 _a	17,39 _a	12,14
	mało	6,29 _a	7,05 _a	8,70 _a	6,76
	trudno powiedzieć	43,59 _a	42,73 _a	34,78 _a	42,48
	dużo	16,20 _a	14,54 _a	18,12 _a	15,86
	bardzo dużo, w pełni	10,96 _a	9,69 _a	8,70 _a	10,34

$$\chi^2 = 10,621, p = 0,388, C = 0,085$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Ostatni element oceny działań wychowawczo-profilaktycznych dotyczy korzyści odnoszonych w zależności od tego, kto był prowadzącym zajęcia (tab. 42). Odpowiedzi uczniów dotyczące nauczycieli szkolnych i zewnętrznych specjalistów różnią się istotnie między grupami (odpowiednio: $\chi^2 = 19,045$, $p = 0,040$ i $\chi^2 = 20,104$, $p = 0,028$). Uczniowie o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe rzadziej oceniają pracę nauczycieli szkolnych jako przynoszącą korzyści – odpowiedź „zupełnie nie skorzystałem(-am)” wybiera w tej grupie 23,91%, a w dwóch pozostałych grupach jest to około 15–16%. Podobnie oceniane jest zaangażowanie zewnętrznych specjalistów – odpowiedź wskazującą na zupełny brak korzyści wybrało 29,71% osób z grupy o wysokim poziomie zachowań problemowych, w grupie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych – 22,03%, a w grupie o niskim poziomie – 18,53%. Wybrane przez uczniów odpowiedzi nie wskazują na wyraźną tendencję w ocenie jednej z grup prowadzących zajęcia. W przypadku nauczycieli jako prowadzących łącznie ponad 28% uczniów stwierdza odnoszenie korzyści. W stosunku do pedagogów lub psychologów szkolnych jest to ponad 27%, przedstawicieli służb – 25%, specjalistów z poradni – 17%, a zewnętrznych specjalistów od profilaktyki – około 13%.

Tabela 42. Opinie uczniów klas 4–8 szkół podstawowych o stopniu korzystania z zajęć wychowawczo-profilaktycznych w zależności od osób je prowadzących

Prowadzący zajęcia wychowawczo-profilaktyczne		NZPsp %	UZPsp %	WZPsp %	Ogółem %
Nauczyciele szkolni	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	11,42 _a	14,10 _a	13,04 _a	12,41
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	15,27 _a	16,08 _a	23,91 _b	16,34
	nie skorzystałem(-am)	6,76 _a	5,95 _a	7,97 _a	6,62
	trudno powiedzieć	36,83 _a	33,70 _a	39,13 _a	36,07
	skorzystałem(-am)	22,03 _a	23,79 _a	13,04 _b	21,72
	bardzo skorzystałem(-am)	7,69 _a	6,39 _a	2,90 _a	6,83
$\chi^2 = 19,045, p = 0,040, C = 0,114$					
Pedagog lub psycholog szkolny	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	13,40 _a	13,66 _a	12,32 _a	13,38
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	16,67 _a	17,62 _a	23,19 _a	17,59
	nie skorzystałem(-am)	9,44 _a	8,37 _a	14,49 _a	9,59
	trudno powiedzieć	31,93 _a	33,92 _a	30,43 _a	32,41
	skorzystałem(-am)	21,79 _a	19,38 _a	14,49 _a	20,34
	bardzo skorzystałem(-am)	6,76 _a	7,05 _a	5,07 _a	6,69
$\chi^2 = 11,798, p = 0,299, C = 0,090$					
Specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej w ramach opieki nad szkołą	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	16,20 _a	16,08 _a	18,12 _a	16,34
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	18,76 _a	20,48 _a	28,99 _a	20,28
	nie skorzystałem(-am)	10,02 _a	9,91 _a	10,14 _a	10,00
	trudno powiedzieć	36,83 _a	35,46 _a	34,06 _a	36,14
	skorzystałem(-am)	12,70 _a	11,89 _a	5,80 _a	11,79
	bardzo skorzystałem(-am)	5,48 _a	6,17 _a	2,90 _a	5,45
$\chi^2 = 13,671, p = 0,189, C = 0,097$					



Przedstawiciele lokalnych służb (np. policja, straż miejska)	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	12,70 _a	12,78 _a	13,04 _a	12,76
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	17,72 _a	19,16 _a	23,91 _a	18,76
	nie skorzystałem(-am)	8,28 _a	7,93 _a	10,14 _a	8,34
	trudno powiedzieć	35,90 _a	32,38 _a	36,23 _a	34,83
	skorzystałem(-am)	20,05 _a	22,25 _a	13,77 _a	20,14
	bardzo skorzystałem(-am)	5,36 _a	5,51 _a	2,90 _a	5,17
$\chi^2 = 9,602, p = 0,476, C = 0,081$					
Zewnętrzni specjaliści do spraw profilaktyki realizujący zlecenia z instytucji pozarządowych i firm (fundacje, stowarzyszenia, eksperti, ośrodki szkoleniowe)	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	16,78 _a	20,26 _a	20,29 _a	18,21
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	18,53 _a	22,03 _a	29,71 _b	20,69
	nie skorzystałem(-am)	9,91 _a	7,27 _a	7,25 _a	8,83
	trudno powiedzieć	40,91 _a	36,56 _a	36,23 _a	39,10
	skorzystałem(-am)	9,32 _a	9,91 _a	4,35 _a	9,03
	bardzo skorzystałem(-am)	4,55 _a	3,96 _a	2,17 _a	4,14
$\chi^2 = 20,104, p = 0,028, C = 0,117$					

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Poniżej opisano te same wymiary, ale ocenione przez uczniów szkół ponadpodstawowych o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe.

4.2.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych

Odpowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych wskazują, że najczęstszym tematem zajęć wychowawczo-profilaktycznych było bezpieczeństwo korzystania z internetu (tab. 43). Jedną lub więcej godzin lekcyjnych z tego zakresu miało ogółem blisko 44% badanej młodzieży. Liczba godzin była różna w zależności od poziomu zachowań pro-

blemowych ($\chi^2 = 26,403$, $p = 0,003$), choć siła tego efektu jest niska ($C = 0,139$). Nieco częściej zajęcia w liczbie ponad 10 godzin deklarowali uczniowie o umiarkowanym (2,95%) i wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe (4,35%).

Kolejnym tematem o podobnej częstości występowania były zajęcia integracyjne w klasach. Ogółem jedną lub więcej godzin integracji miało 43,44% młodzieży. Zaangażowanie w zachowania problemowe nie stanowi w tym przypadku źródła różnic. Dwa kolejne z częściej występujących tematów to sięganie po używki (palenie papierosów, picie alkoholu) – 41,43% uczniów zaznaczyło jedną z odpowiedzi wskazujących na realizację zajęć oraz radzenie sobie z przemocą w internecie – 39,64%. W przypadku obu tematów istnieją różnice między wyróżnionymi grupami uczniów (sięganie po używki: $\chi^2 = 21,223$, $p = 0,020$, przemoc w internecie: $\chi^2 = 18,321$, $p = 0,049$). Różnice te sprowadzają się do tego, że uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych częściej niż rówieśnicy stwierdzają, że nie było zajęć poświęconych używkom (28,64% osób z tej grupy) oraz do częstszego stwierdzania przez osoby z grupy o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe, że radzenie sobie ze stresem było omawiane w liczbie ponad 11 godzin lekcyjnych (3,26%).

W opinii uczniów najrzadziej odbywały się spotkania dotyczące radzenia sobie w sytuacji kryzysu psychicznego (ogółem 24,97% zaznaczało jedną z opcji o realizacji tych zajęć) i odnajdywania się w nowych trudnych sytuacjach (ogółem 20,13%).

Poza wymienionymi obszarami tematycznymi, istotne statystycznie różnice między grupami obejmują także dwa inne zagadnienia: wspieranie w rozwoju osobistym ($\chi^2 = 19,092$, $p = 0,039$) i zachowania, które mogą prowadzić do uzależnień ($\chi^2 = 18,821$, $p = 0,043$). W przypadku pierwszego z tych zagadnień młodzież o wysokim poziomie problemów częściej zaznaczała opcje wskazujące na realizację więcej niż 11 godzin spotkań. W przypadku drugiego zagadnienia ta sama grupa uczniów częściej niż rówieśnicy wybierała odpowiedź o 5–10 godzinach realizacji.



Tabela 43. Liczba godzin i tematyka zajęć wychowawczo-profilaktycznych skierowanych do uczniów szkół ponadpodstawowych

Tematyka zajęć wychowawczo-profilaktycznych		NZPpp %	UZPpp %	WZPpp %	Ogółem %
Wsparcie w rozwoju osobistym (np. wiara w siebie, wartości, poznawanie siebie)	nie wiem	40,64 _a	33,86 _a	38,32 _a	37,78
	nie było takich zajęć	33,15 _a	39,32 _a	35,33 _a	35,77
	1–4 godziny lekcyjne	20,97 _a	19,77 _a	17,66 _a	19,67
	5–10 godzin lekcyjnych	3,37 _a	5,45 _a	4,35 _a	4,32
	11–30 godzin lekcyjnych	0,75 _a	1,36 _{a,b}	2,45 _b	1,42
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,12 _a	0,23 _a	1,90 _b	1,04
$\chi^2 = 19,092, p = 0,039, C = 0,118$					
Budowanie relacji i kontaktów z rówieśnikami (np. rozwiązywanie konfliktów, porozumiewanie się, słuchanie innych)	nie wiem	38,39 _a	33,41 _a	36,96 _a	36,36
	nie było takich zajęć	31,46 _a	36,82 _a	33,97 _a	33,90
	1–4 godziny lekcyjne	23,97 _a	22,73 _a	19,29 _a	22,28
	5–10 godzin lekcyjnych	3,37 _a	4,77 _a	5,71 _a	4,47
	11–30 godzin lekcyjnych	1,69 _a	1,59 _a	2,72 _a	1,94
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,12 _a	0,68 _a	1,36 _a	1,04
$\chi^2 = 11,265, p = 0,337, C = 0,091$					
Motywacja, chęć do nauki	nie wiem	37,64 _a	33,18 _a	35,33 _a	35,54
	nie było takich zajęć	35,58 _a	39,32 _a	36,68 _a	37,11
	1–4 godziny lekcyjne	20,04 _a	20,45 _a	17,93 _a	19,60
	5–10 godzin lekcyjnych	4,12 _a	5,23 _a	5,98 _a	4,99
	11–30 godzin lekcyjnych	1,50 _a	0,68 _a	2,45 _a	1,49
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,12 _a	1,14 _a	1,63 _a	1,27
$\chi^2 = 9,318, p = 0,502, C = 0,083$					

Bezpieczeństwo korzystania z internetu	nie wiem	34,83 _a	32,05 _a	34,24 _a	33,76
	nie było takich zajęć	20,41 _a	26,59 _a	19,84 _a	22,28
	1–4 godziny lekcyjne	38,20 _a	32,95 _a	32,34 _a	34,87
	5–10 godzin lekcyjnych	5,24 _a	4,77 _a	8,15 _a	5,89
	11–30 godzin lekcyjnych	0,75 _b	2,95 _a	4,35 _a	2,46
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,56 _a	0,68 _a	1,09 _a	0,75
$\chi^2 = 26,403, p = 0,003, C = 0,139$					
Radzenie sobie z przemocą w internecie	nie wiem	36,89 _a	32,73 _a	34,51 _a	34,87
	nie było takich zajęć	23,41 _a	28,41 _a	25,00 _a	25,48
	1–4 godziny lekcyjne	33,90 _a	33,18 _a	29,62 _a	32,49
	5–10 godzin lekcyjnych	4,12 _a	4,32 _a	6,52 _a	4,84
	11–30 godzin lekcyjnych	0,94 _a	0,91 _{a,b}	3,26 _b	1,56
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,75 _a	0,45 _a	1,09 _a	0,75
$\chi^2 = 18,321, p = 0,049, C = 0,116$					
Agresja werbalna i fizyczna, przemoc rówieśnicza	nie wiem	40,07 _a	35,23 _a	36,96 _a	37,63
	nie było takich zajęć	29,03 _a	34,32 _a	29,89 _a	31,00
	1–4 godziny lekcyjne	25,28 _a	24,55 _a	22,83 _a	24,37
	5–10 godzin lekcyjnych	4,31 _a	3,86 _a	6,52 _a	4,77
	11–30 godzin lekcyjnych	0,56 _a	1,36 _a	2,72 _a	1,42
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,75 _a	0,68 _a	1,09 _a	0,82
$\chi^2 = 15,479, p = 0,116, C = 0,107$					



Zachowania uczniów, które mogą prowadzić do uzależnienia (np. nadmierne używanie internetu)	nie wiem	39,14 _a	36,59 _a	36,68 _a	37,63
	nie było takich zajęć	27,53 _a	33,41 _a	31,25 _a	30,48
	1–4 godziny lekcyjne	27,72 _a	24,32 _a	21,47 _a	24,89
	5–10 godzin lekcyjnych	3,37 _a	4,32 _{a,b}	7,34 _b	4,77
	11–30 godzin lekcyjnych	1,50 _a	0,91 _a	2,72 _a	1,64
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,75 _a	0,45 _a	0,54 _a	0,60
$\chi^2 = 18,821, p = 0,043, C = 0,118$					
Palenie papierosów, picie alkoholu	nie wiem	37,45 _a	31,59 _a	34,78 _a	34,80
	nie było takich zajęć	20,04 _b	28,64 _a	23,37 _{a,b}	23,77
	1–4 godziny lekcyjne	33,33 _a	32,50 _a	29,35 _a	31,97
	5–10 godzin lekcyjnych	6,37 _a	5,23 _a	8,15 _a	6,48
	11–30 godzin lekcyjnych	1,69 _a	1,36 _a	3,80 _a	2,16
	ponad 30 godzin lekcyjnych	1,12 _a	0,68 _a	0,54 _a	0,82
$\chi^2 = 21,223, p = 0,020, C = 0,125$					
Radzenie sobie w sytuacji kryzysu psychicznego	nie wiem	41,57 _a	34,32 _a	37,50 _a	38,08
	nie było takich zajęć	33,90 _a	40,00 _a	37,77 _a	36,96
	1–4 godziny lekcyjne	19,66 _a	19,09 _a	14,95 _a	18,18
	5–10 godzin lekcyjnych	3,37 _a	4,09 _a	6,25 _a	4,40
	11–30 godzin lekcyjnych	1,12 _a	1,59 _a	2,45 _a	1,64
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,37 _a	0,91 _a	1,09 _a	0,75
$\chi^2 = 17,165, p = 0,071, C = 0,112$					

Zajęcia integracyjne w klasie	nie wiem	35,58 _a	32,50 _a	33,15 _a	33,90
	nie było takich zajęć	18,16 _a	27,73 _a	23,10 _a	22,65
	1–4 godziny lekcyjne	30,71 _a	25,45 _a	27,17 _a	28,02
	5–10 godzin lekcyjnych	11,42 _a	11,14 _a	10,60 _a	11,10
	11–30 godzin lekcyjnych	3,18 _a	1,82 _a	4,08 _a	2,98
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,94 _a	1,36 _a	1,90 _a	1,34

$$\chi^2 = 18,252, p = 0,051, C = 0,116$$

Zajęcia poświęcone odnajdywaniu się w nowych trudnych sytuacjach	nie wiem	43,63 _a	39,77 _a	39,40 _a	41,21
	nie było takich zajęć	36,70 _a	42,27 _a	37,23 _a	38,67
	1–4 godziny lekcyjne	13,48 _a	13,64 _a	13,32 _a	13,49
	5–10 godzin lekcyjnych	4,49 _a	3,18 _a	6,25 _a	4,55
	11–30 godzin lekcyjnych	0,94 _a	0,91 _a	2,17 _a	1,27
	ponad 30 godzin lekcyjnych	0,75 _a	0,23 _a	1,63 _a	0,82

$$\chi^2 = 15,815, p = 0,105, C = 0,108$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Informacje o formie zrealizowanych zajęć nie różnią się istotnie między grupami uczniów (tab. 44). Generalnie najwięcej doświadczeń dotyczy pracy z całą klasą lub grupą świetlicową. Ogółem 43,97% uczniów miało w tej formie przynajmniej jedno zajęcia. Zajęcia masowe – jednorazowe lub częstsze – miało w sumie 39,49% młodzieży. Najrzadziej uczniowie korzystali z zajęć indywidualnych – 16,77% miało choć raz tego typu spotkania.



Tabela 44. Forma zajęć wychowawczo-profilaktycznych skierowanych do uczniów szkół ponadpodstawowych

Forma zajęć wychowawczo-profilaktycznych		NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem
		%	%	%	%
Zajęcia masowe (cała szkoła lub kilka klas jednocześnie)	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	46,63 _a	40,68 _a	45,38 _a	44,34
	nie było zajęć w tej formie	17,04 _a	15,91 _a	15,22 _a	16,17
	były jedno zajęcia w tej formie	20,41 _a	20,68 _a	17,93 _a	19,82
	były 2–4 zajęcia w tej formie	13,48 _a	16,59 _a	16,03 _a	15,20
	było więcej zajęć w tej formie	2,43 _a	6,14 _a	5,43 _a	4,47
$\chi^2 = 13,655$, $p = 0,091$, $C = 0,100$					
Cała klasa lub cała grupa światlicowa	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	44,38 _a	41,36 _a	42,93 _a	43,00
	nie było zajęć w tej formie	10,30 _a	13,64 _a	16,30 _a	13,04
	były jedno zajęcia w tej formie	19,85 _a	18,18 _a	15,49 _a	18,11
	były 2–4 zajęcia w tej formie	17,04 _a	18,64 _a	16,03 _a	17,29
	było więcej zajęć w tej formie	8,43 _a	8,18 _a	9,24 _a	8,57
$\chi^2 = 10,104$, $p = 0,258$, $C = 0,086$					
Zajęcia w małej grupie (kilka osób)	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	50,00 _a	46,14 _a	46,74 _a	47,84
	nie było zajęć w tej formie	22,66 _a	21,14 _a	22,55 _a	22,13
	były jedno zajęcia w tej formie	15,17 _a	15,00 _a	15,49 _a	15,20
	były 2–4 zajęcia w tej formie	6,74 _a	10,91 _a	9,51 _a	8,87
	było więcej zajęć w tej formie	5,43 _a	6,82 _a	5,71 _a	5,96
$\chi^2 = 7,003$, $p = 0,536$, $C = 0,072$					

Zajęcia indywidualne	nie wiem lub nie uczestniczyłem(-am)	59,36 _a	55,91 _a	54,62 _a	56,93
	nie było zajęć w tej formie	26,22 _a	27,05 _a	25,54 _a	26,30
	były jedno zajęcia w tej formie	6,55 _a	7,50 _a	10,33 _a	7,90
	były 2–4 zajęcia w tej formie	3,37 _a	4,55 _a	5,16 _a	4,25
	było więcej zajęć w tej formie	4,49 _a	5,00 _a	4,35 _a	4,62

$$\chi^2 = 7,210, p = 0,514, C = 0,073$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Cechą zajęć wychowawczo-profilaktycznych, którą procentowo najwięcej uczniów wskazało jako obecną w wysokim lub bardzo wysokim stopniu, było poczucie, że można dopytywać, dyskutować lub komentować omawiane treści. W sumie 26,23% uczniów doceniło ten element (tab. 45). Jego ocena była różna między grupami, a różnica ta sprowadza się do opcji „trudno powiedzieć”, którą istotnie częściej wybierali uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych ($\chi^2 = 19,081, p = 0,039$). Możliwość zdobycia wiadomości dotyczących tematyki zajęć była doceniona przez 24,07% młodzieży (suma wartości procentowych ogółem dla opcji „dużo” i „bardzo dużo, w pełni”). Częściej ten aspekt dostrzegały osoby o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe ($\chi^2 = 32,245, p < 0,001$).

Również ponad 20% uczniów wysoko lub bardzo wysoko zgadzało się ze stwierdzeniem o byciu akceptowanym przez prowadzących zajęcia (23,77% ogółu) i uwzględnianiu przez nich propozycji uczestników zajęć (21,16% ogółu). Druga z tych dwóch cech była częściej postrzegana jako mało obecna przez młodzież o wysokim wskaźniku ryzyka ($\chi^2 = 21,877, p = 0,016$).

Kategorie odpowiedzi „bardzo mało, wcale” lub „mało” były najczęściej wybierane w przypadku chęci kontynuacji zajęć (23,17% ogółu), gotowości korzystania ze zdobytych doświadczeń w codziennym życiu (22,73%) i poczucia, że w trakcie zajęć można być szczerym szczegól-



nie w trudnych sprawach (22,05%). Każda z tych trzech kategorii nie różniła się istotnie między grupami uczniów. Istotne różnice dotyczą natomiast trzech innych opinii o zajęciach. Pierwszą z nich jest możliwość wyrażania w trakcie zajęć osobiście ważnych poglądów. Zarówno negatywnie, jak i pozytywnie cechę tę oceniło 19% osób, przy czym najwięcej trudności w ocenie tego aspektu mieli uczniowie o niskim wskaźniku problemów (41,01% osób w tej grupie, $\chi^2 = 20,542$, $p = 0,025$). Drugi element o zróżnicowanej ocenie to możliwość lepszego poznawania siebie w trakcie zajęć. Szansę tę dostrzegały w wysokim stopniu przede wszystkim osoby z grupy WZP – 6,52% w zestawieniu do 2,81% w grupie NZP i 3,18% w grupie UZP ($\chi^2 = 20,974$, $p = 0,021$). Ostatnia różnica dotyczy doświadczania w trakcie zajęć pozytywnej atmosfery. Uczniowie rzadko zachowujący się problemowo istotnie częściej wskazywali, że pozytywności tej było dużo (20,6% do 14,22% w grupie UZP i 15,22% w grupie WZP, $\chi^2 = 22,770$, $p = 0,012$).

Tabela 45. Opinie uczniów szkół ponadpodstawowych o sposobie prowadzenia i efektach zajęć wychowawczo-profilaktycznych

Opinia na temat zajęć		NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem
		%	%	%	%
Byłeś(-aś) ogólnie zadowolony(-a) z udziału w zajęciach?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,03 _a	19,77 _a	18,48 _a	20,72
	bardzo mało, wcale	11,05 _a	12,50 _a	14,13 _a	12,37
	mało	8,05 _a	10,00 _a	10,87 _a	9,46
	trudno powiedzieć	42,70 _a	45,45 _a	41,85 _a	43,37
	dużo	11,80 _a	9,77 _a	10,87 _a	10,88
	bardzo dużo, w pełni	3,37 _a	2,50 _a	3,80 _a	3,20
$\chi^2 = 8,915, p = 0,540, C = 0,081$					
Odpowiadał Ci sposób prowadzenia zajęć?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,03 _a	19,55 _a	17,39 _a	20,34
	bardzo mało, wcale	9,55 _a	11,59 _a	13,86 _a	11,40
	mało	9,93 _a	8,41 _a	10,33 _a	9,54
	trudno powiedzieć	36,70 _a	44,77 _a	39,13 _a	40,01
	dużo	16,29 _a	12,27 _a	14,95 _a	14,61
	bardzo dużo, w pełni	4,49 _a	3,41 _a	4,35 _a	4,10
$\chi^2 = 15,596, p = 0,112, C = 0,107$					
Miałeś(-aś) wrażenie, że osoba prowadząca uwzględniała propozycje uczniów/uczestników?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,41 _a	20,00 _a	17,12 _a	20,57
	bardzo mało, wcale	9,18 _a	12,05 _a	12,77 _a	11,10
	mało	5,62 _a	5,91 _a	11,41 _b	7,30
	trudno powiedzieć	39,33 _a	41,82 _a	38,32 _a	39,87
	dużo	16,10 _a	15,45 _a	16,03 _a	15,87
	bardzo dużo, w pełni	6,37 _a	4,77 _a	4,35 _a	5,29
$\chi^2 = 21,877, p = 0,016, C = 0,127$					



Czułeś(-aś), że można było dopytywać o coś, dyskutować, komentować?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,60 _a	19,77 _a	17,39 _a	20,64
	bardzo mało, wcale	8,43 _a	11,14 _a	12,50 _a	10,43
	mało	6,74 _a	6,14 _a	7,88 _a	6,86
	trudno powiedzieć	32,21 _b	40,23 _a	35,87 _{a,b}	35,84
	dużo	21,91 _a	17,27 _a	17,93 _a	19,30
	bardzo dużo, w pełni	7,12 _a	5,45 _a	8,42 _a	6,93

$$\chi^2 = 19,081, p = 0,039, C = 0,118$$

Czułeś(-aś), że miałeś(-aś) możliwość wyrażania ważnych dla Ciebie poglądów?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,22 _a	20,68 _a	18,75 _a	21,16
	bardzo mało, wcale	8,43 _a	11,14 _a	11,96 _a	10,28
	mało	8,99 _a	7,50 _a	11,14 _a	9,09
	trudno powiedzieć	41,01 _{a,b}	44,09 _a	34,78 _b	40,31
	dużo	15,17 _a	12,27 _a	17,12 _a	14,75
	bardzo dużo, w pełni	3,18 _a	4,32 _a	6,25 _a	4,40

$$\chi^2 = 20,542, p = 0,025, C = 0,123$$

Czułeś(-aś), że mogłeś(-aś) być szczerym(-ą), szczególnie w trudnych sprawach?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,97 _a	20,45 _a	18,75 _a	21,39
	bardzo mało, wcale	10,86 _a	12,95 _a	14,13 _a	12,44
	mało	8,61 _a	9,09 _a	11,68 _a	9,61
	trudno powiedzieć	41,20 _a	42,50 _a	39,67 _a	41,21
	dużo	13,30 _a	10,91 _a	11,68 _a	12,07
	bardzo dużo, w pełni	2,06 _a	4,09 _a	4,08 _a	3,28

$$\chi^2 = 12,979, p = 0,225, C = 0,098$$

Czułeś(-aś) się akceptowany(-a) przez prowadzącego zajęcia?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,97 _a	20,00 _a	18,21 _a	21,09
	bardzo mało, wcale	8,05 _a	9,32 _a	10,60 _a	9,17
	mało	4,12 _a	3,18 _a	7,34 _a	4,69
	trudno powiedzieć	38,76 _a	45,45 _a	39,95 _a	41,28
	dużo	17,42 _a	14,77 _a	16,30 _a	16,24
	bardzo dużo, w pełni	7,68 _a	7,27 _a	7,61 _a	7,53
$\chi^2 = 17,281, p = 0,068, C = 0,113$					
Mogłeś(-aś) zdobyć wiadomości o sprawach poruszanych na zajęciach?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	24,34 _a	20,00 _{a,b}	17,66 _b	21,09
	bardzo mało, wcale	7,49 _a	9,77 _a	12,23 _a	9,54
	mało	5,62 _{a,b}	4,55 _a	8,70 _b	6,11
	trudno powiedzieć	37,27 _a	45,00 _a	35,05 _a	39,20
	dużo	21,91 _b	15,68 _a	19,57 _{a,b}	19,23
	bardzo dużo, w pełni	3,37 _a	5,00 _a	6,79 _a	4,84
$\chi^2 = 32,245, p < 0,001, C = 0,153$					
Miałeś(-aś) możliwość lepszego poznania siebie?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,97 _a	20,45 _a	19,29 _a	21,54
	bardzo mało, wcale	11,80 _a	13,18 _a	11,68 _a	12,22
	mało	8,05 _a	9,32 _a	12,50 _a	9,69
	trudno powiedzieć	42,70 _a	45,68 _a	38,59 _a	42,55
	dużo	10,67 _a	8,18 _a	11,41 _a	10,06
	bardzo dużo, w pełni	2,81 _a	3,18 _{a,b}	6,52 _b	3,95
$\chi^2 = 20,974, p = 0,021, C = 0,124$					



Mogłeś(-aś) w czasie zajęć rozwijać sposoby radzenia sobie z trudnościami lub problemami?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,97 _a	20,45 _a	19,29 _a	21,54
	bardzo mało, wcale	11,61 _a	12,95 _a	13,59 _a	12,59
	mało	7,87 _a	7,50 _a	10,33 _a	8,42
	trudno powiedzieć	42,70 _a	44,09 _a	39,13 _a	42,18
	dużo	11,42 _a	12,27 _a	11,96 _a	11,85
	bardzo dużo, w pełni	2,43 _a	2,73 _a	5,71 _a	3,43

$$\chi^2 = 14,657, p = 0,145, C = 0,104$$

Mogłeś(-aś) w czasie zajęć doświadczyć pozytywnej atmosfery?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	24,16 _a	20,00 _a	19,29 _a	21,46
	bardzo mało, wcale	7,49 _a	10,45 _a	11,96 _a	9,69
	mało	5,99 _a	5,45 _a	7,34 _a	6,18
	trudno powiedzieć	38,01 _a	43,86 _a	39,13 _a	40,24
	dużo	20,60 _b	14,32 _a	15,22 _{a,b}	17,06
	bardzo dużo, w pełni	3,75 _a	5,91 _a	7,07 _a	5,37

$$\chi^2 = 22,770, p = 0,012, C = 0,129$$

W codziennym życiu będziesz korzystał(a) z doświadczeń zdobytych podczas zajęć?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	23,97 _a	20,00 _a	19,57 _a	21,46
	bardzo mało, wcale	12,73 _a	13,41 _a	14,13 _a	13,34
	mało	8,24 _a	9,32 _a	11,14 _a	9,39
	trudno powiedzieć	45,51 _a	45,68 _a	41,30 _a	44,41
	dużo	7,68 _a	7,73 _a	10,87 _a	8,57
	bardzo dużo, w pełni	1,87 _a	3,86 _a	2,99 _a	2,83

$$\chi^2 = 12,555, p = 0,250, C = 0,096$$

Chcesz uczestniczyć w kontynuacji takich zajęć?	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	24,34 _a	20,68 _a	19,02 _a	21,68
	bardzo mało, wcale	13,30 _a	14,77 _a	16,03 _a	14,53
	mało	6,74 _a	8,64 _a	11,41 _a	8,64
	trudno powiedzieć	42,32 _a	43,86 _a	37,77 _a	41,58
	dużo	10,67 _a	8,18 _a	10,87 _a	9,91
	bardzo dużo, w pełni	2,62 _a	3,86 _a	4,89 _a	3,65

$$\chi^2 = 16,843, p = 0,078, C = 0,111$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.

Ostatni oceniany obszar – stopień korzystania z zajęć w zależności od tego, kto je prowadził – nie różni się istotnie między grupami o odmiennym poziomie zachowań problemowych (tab. 46). Najczęściej odpowiedzi o skorzystaniu z zajęć – „skorzystałem(-am)” i „bardzo skorzystałem(-am)” – były wybierane w przypadku pedagoga lub psychologa szkolnego, ogółem 20,27% badanych. Jednocześnie jednak 28,24% wybrało, że w przypadku tych prowadzących zupełnie nie skorzystało lub nie skorzystało z zajęć. Największy odsetek przy odpowiedziach wskazujących na brak korzyści znajduje się przy specjalistach z poradni (30,63%) i przedstawicielach lokalnych służb (29,36%). Nauczyciele szkolni byli oceniani pozytywnie przez 18,33% i negatywnie przez 26,61% młodzieży.



Tabela 46. Opinie uczniów szkół ponadpodstawowych o stopniu korzystania z zajęć wychowawczo-profilaktycznych w zależności od osób je prowadzących

Prowadzący zajęcia wychowawczo-profilaktyczne		NZPpp	UZPpp	WZPpp	Ogółem
		%	%	%	%
Nauczyciele szkolni	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	25,66 _a	21,36 _a	17,93 _a	22,13
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	14,61 _a	18,64 _a	20,11 _a	17,44
	nie skorzystałem(-am)	8,05 _a	10,00 _a	9,78 _a	9,17
	trudno powiedzieć	33,33 _a	31,59 _a	33,97 _a	32,94
	skorzystałem(-am)	15,73 _a	15,45 _a	15,76 _a	15,65
	bardzo skorzystałem(-am)	2,62 _a	2,95 _a	2,45 _a	2,68
$\chi^2 = 12,182, p = 0,273, C = 0,095$					
Pedagog lub psycholog szkolny	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	24,91 _a	19,77 _a	18,75 _a	21,54
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	16,29 _a	18,86 _a	16,03 _a	17,06
	nie skorzystałem(-am)	11,42 _a	10,68 _a	11,41 _a	11,18
	trudno powiedzieć	28,28 _a	29,55 _a	32,88 _a	29,96
	skorzystałem(-am)	16,10 _a	17,95 _a	17,66 _a	17,14
	bardzo skorzystałem(-am)	3,00 _a	3,18 _a	3,26 _a	3,13
$\chi^2 = 8,368, p = 0,593, C = 0,079$					

Specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej w ramach opieki nad szkołą	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	27,90 _a	22,73 _a	20,38 _a	24,14
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	18,16 _a	21,59 _a	17,39 _a	19,08
	nie skorzystałem(-am)	11,24 _a	11,82 _a	11,68 _a	11,55
	trudno powiedzieć	30,52 _a	30,00 _a	35,05 _a	31,59
	skorzystałem(-am)	9,55 _a	10,45 _a	11,68 _a	10,43
	bardzo skorzystałem(-am)	2,62 _a	3,41 _a	3,80 _a	3,20
$\chi^2 = 11,897, p = 0,292, C = 0,094$					
Przedstawiciele lokalnych służb (np. policja, straż miejska)	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	25,84 _a	22,27 _a	18,21 _a	22,58
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	17,23 _a	21,36 _a	16,30 _a	18,33
	nie skorzystałem(-am)	11,24 _a	9,32 _a	12,77 _a	11,03
	trudno powiedzieć	29,03 _a	29,55 _a	33,97 _a	30,55
	skorzystałem(-am)	13,67 _a	14,09 _a	15,22 _a	14,23
	bardzo skorzystałem(-am)	3,00 _a	3,41 _a	3,53 _a	3,28
$\chi^2 = 13,800, p = 0,182, C = 0,101$					
Zewnętrzni specjaliści do spraw profilaktyki realizujący zlecenia z instytucji pozarządowych i firm (fundacje, stowarzyszenia, eksperci, ośrodki szkoleniowe)	nie brałem(-am) udziału w zajęciach	27,53 _a	25,68 _a	19,84 _a	24,81
	zupełnie nie skorzystałem(-am)	18,73 _a	22,50 _a	16,85 _a	19,45
	nie skorzystałem(-am)	10,11 _a	9,55 _a	10,05 _a	9,91
	trudno powiedzieć	31,65 _a	31,14 _a	36,68 _a	32,86
	skorzystałem(-am)	9,74 _a	8,18 _a	13,04 _a	10,13
	bardzo skorzystałem(-am)	2,25 _a	2,95 _a	3,53 _a	2,83
$\chi^2 = 17,403, p = 0,066, C = 0,113$					

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (_a lub _b) znacząco różnią się na poziomie $p = 0,05$.



Powyższe informacje wskazują na zróżnicowane opinie uczniów o tematyce, efektywności i przydatności zajęć wychowawczo-profilaktycznych. Jednocześnie, wedle tych danych, średnio 20% uczniów deklaruje, iż nie korzystała z wymienionych form wsparcia. Niezależnie od tych opinii prowadzenie działań wychowawczo-profilaktycznych jest jednym z obowiązkowych zadań realizowanych w szkołach. Biorąc to pod uwagę, w kolejnym rozdziale przedstawiono różnice w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych odnotowane w okresie jednego roku szkolnego wśród uczniów o różnym poziomie zachowań problemowych.

4.3. Zmiany w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych uczniów a uczestnictwo w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych

Opisywane w tym rozdziale czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe przedstawiono, wykorzystując wartości tenowe. Ten rodzaj standaryzacji pozwolił na porównywanie zmiennych między sobą, a przez to wskazanie wiodących wyników w każdej z grup uczniów. Wartości surowe posłużyły do oszacowania testów istotności. Z kolei w analizie regresji bazowano na wartościach różnic między pomiarami. Szacowano w ten sposób zmianę w obrębie czynników i zachowań problemowych, a następnie sprawdzono ich związek z uczestnictwem w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych. W załączniku można znaleźć informacje o definicjach poszczególnych skal – czynników chroniących, czynników ryzyka, zachowań problemowych – oraz liczbie itemów je mierzących.

4.3.1. Uczniowie klas 4–8 szkół podstawowych

Opis rozpoczyna charakterystyka środowiska uczniów i ich zachowania w momencie pierwszego (jesień 2022) i drugiego pomiaru (jesień 2023). Dane opisano, a następnie zestawiono ze sobą, korzystając z testów wskazujących istotne różnice. Skala wartości na umieszczonych niżej wykresach została celowo zawężona, aby zwiększyć czytelność danych. Wynikało to z typowej tendencji wyników grupowych do oscylowania wokół średniej.

4.3.1.1. Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPsp)

Młodzież klas 4–8 szkół podstawowych o niskim poziomie zachowań problemowych na początku badań najwyżej oceniała dwa czynniki chroniące: klimat szkolny (wartości tenowe $M = 52,60$, $SD = 9,36$) oraz wspierającą rolę nauczycieli ($M = 52,97$, $SD = 9,64$) – tab. 47, rys. 18. Wiąże się z tym ogólnie pozytywny stosunek uczniów do szkoły, uczenia się, nauczycieli i rówieśników. Ważna była także koncentracja nauczycieli nie tylko na ocenach, ale także na wysiłku i pracy uczniów oraz wsparcie, jakiego młodzież doświadczała na lekcjach. Trzecim wyróżniającym się czynnikiem chroniącym było przekonanie młodych osób o tym, że zachowania problemowe są niedozwolone ($M = 52,16$, $SD = 8,46$) i nie ma przyzwolenia na angażowanie się w nie. Z kolei najniższe wartości odnotowano przy wsparciu rówieśniczym ($M = 50,61$, $SD = 9,80$) i kontroli ze strony rodziców ($M = 50,86$, $SD = 9,49$) dotyczącej sposobu spędzania czasu wolnego i działań podejmowanych przez dzieci.

W grupie czynników ryzyka najwyższe wartości objęły: doświadczanie cyberprzemocy ($M = 48,84$, $SD = 6,83$), opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia ($M = 48,41$, $SD = 6,93$) i wykluczanie z grupy rówieśniczej rozumiane przede wszystkim jako poczucie bycia poza głównym nurtem życia rówieśniczego ($M = 49,58$, $SD = 9,31$). Z odpowiedzi uczniów wynikało, że te trzy obszary mogły najsilniej zwiększać ryzyko podejmowania zachowań problemowych. Najmniejsze ryzyko wiązało się zaś z obserwowaniem nieprawidłowych wzorców w otoczeniu. Obejmuje to negatywny przykład ze strony rówieśników ($M = 46,01$, $SD = 7,65$), aprobatę kolegów i koleżanek wobec zachowań problemowych ($M = 46,21$, $SD = 7,77$), a także obserwowanie niekonstruktywnych zachowań w domu rodzinnym ($M = 46,43$, $SD = 8,15$). Były to cechy środowiska o potencjalnie najmniej szym negatywnym wpływie.

Zachowania problemowe uczniów szkół podstawowych były generalnie na niskim poziomie. Najniższą wartość przybrał ogólny wskaźnik ($M = 46,43$, $SD = 8,15$), w skład którego wchodzi stosowanie używek i przemocy. Częstsze problemy dotyczyły używania internetu ($M = 46,43$, $SD = 8,15$) oraz zachowań ryzykownych w nim podejmowanych ($M = 46,43$, $SD = 8,15$).

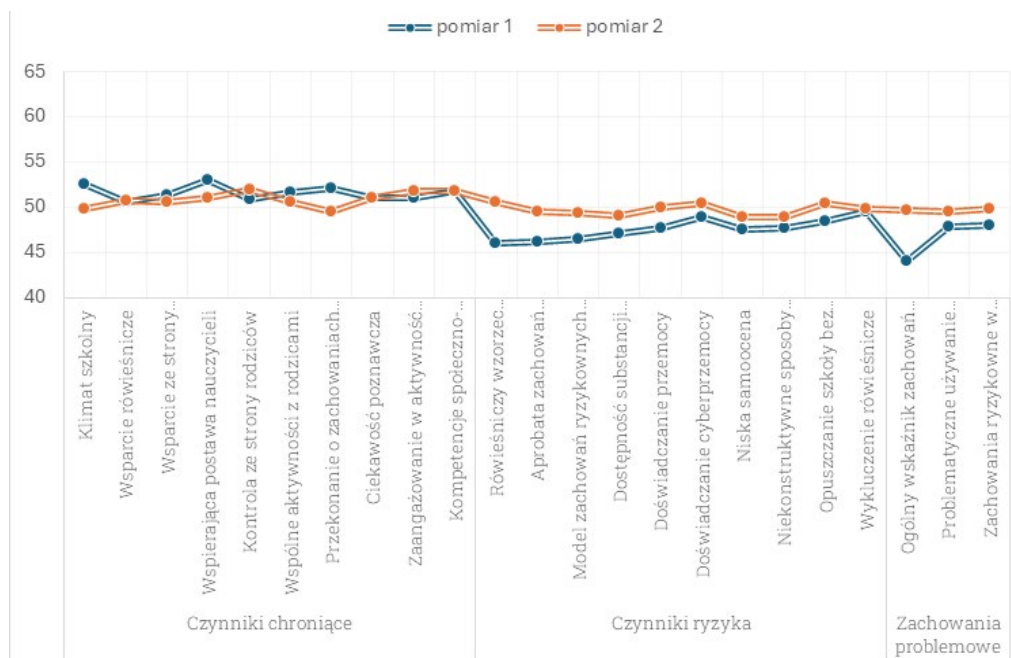


Tabela 47. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o niskim poziomie zachowań problemowych – NZPsp (wartości tenowe)

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2	
		M	SD	M	SD
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	52,60	9,36	49,77	9,52
	Wsparcie rówieśnicze	50,61	9,80	50,66	9,51
	Wsparcie ze strony wychowawców	51,29	9,38	50,63	9,19
	Wspierająca postawa nauczycieli	52,97	9,64	51,03	10,67
	Kontrola ze strony rodziców	50,86	9,49	51,89	9,79
	Wspólne aktywności z rodzicami	51,70	9,56	50,59	9,46
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	52,16	8,46	49,53	9,17
	Ciekawość poznawcza	51,10	10,02	51,00	9,98
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	51,10	10,31	51,74	10,26
	Kompetencje społeczno-emocjonalne	51,74	10,02	51,74	9,46
Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	46,01	7,65	50,56	8,98
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	46,21	7,77	49,51	8,36
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	46,43	8,15	49,34	8,90
	Dostępność substancji psychoaktywnych	47,14	6,91	49,13	8,13
	Doświadczenie przemocy	47,65	7,69	49,94	8,95
	Doświadczenie cyberprzemocy	48,84	6,83	50,38	7,80
	Niska samoocena	47,62	9,21	48,98	9,23
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	47,69	8,98	48,87	9,66
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	48,41	6,93	50,50	8,34
	Wykluczenie rówieśnicze	49,58	9,31	49,81	9,02

Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	44,12	5,10	49,66	9,34
	Problematiczne używanie internetu	47,83	8,27	49,57	9,20
	Zachowania ryzykowne w internecie	47,93	7,36	49,78	8,20

Te same dane przedstawia kolejny wykres, na którym można zaobserwować generalnie wyższy poziom czynników chroniących w pomiarze pierwszym, a mniejsze wartości po stronie czynników ryzyka (rys. 18). Rok później – w pomiarze drugim – cechy środowiska uczniów uległy zmianie, głównie w obszarze czynników ryzyka, których poziom wzrósł. Wyróżniające się w pomiarze drugim czynniki chroniące to: kontrola rodzicielska ($M = 51,89$, $SD = 9,79$), zaangażowanie uczniów w dodatkową aktywność rozwijającą zainteresowania ($M = 51,74$, $SD = 10,26$) i ogólny poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych ($M = 51,74$, $SD = 9,46$). Czynniki ryzyka o największym poziomie to: rówieśniczy wzorzec problemowego zachowania ($M = 50,56$, $SD = 8,98$), tendencja do opuszczania zajęć szkolnych ($M = 50,50$, $SD = 8,34$) i doświadczanie cyberprzemocy ($M = 50,38$, $SD = 7,80$). Zmiany w przestrzeni jednego roku mają więc charakter nie tylko ilościowy, ale też jakościowy, między innymi w zakresie nasilenia negatywnego wpływu rówieśników.



Rysunek 18. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o niskim poziomie zachowań problemowych – NZPsp (wartości tenowe)

Ilościowy charakter zmian przedstawia tabela 48, gdzie wskazano te zmienne, w obrębie których odnotowano różnice istotne statystycznie. Ważne informacje zawiera także kolumna z wartościami siły efektu d Cohena. Dostarcza ona informacji o najbardziej znaczących zmianach między pierwszym a drugim pomiarem.

Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych doświadczyli największej zmiany we wspomnianym wyżej rówieśniczym wzorze niekonstruktivnych zachowań ($d = 0,425$) oraz w zakresie ogólnego wskaźnika zachowań ryzykownych ($d = 0,530$). Obie zmiany polegają na nasileniu tych zmiennych. Podobnie nasileniu uległ niekorzystny wpływ dostrzegany ze strony członków rodziny ($d = 0,300$) i stopień, w jakim badani akceptują problemowe zachowania rówieśników ($d = 0,273$). Pozostałe istotne statystycznie różnice, które można zauważyć w tabeli, mają mniejszą siłę i nie

przekraczają wartości 0,25 współczynnika d Cohena. Wymienione cztery można uznać za najbardziej znaczące.

Tabela 48. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPsp) – porównanie między pomiarem pierwszym a pomiarem drugim

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2		Porównanie		
		M	SD	M	SD	t	p	d
Czynniki ryzyka	Klimat szkolny	11,35	2,70	10,54	2,81	7,258	< 0,001	0,248
	Wsparcie rówieśnicze	12,14	4,18	12,21	4,11	-0,423	0,336	-0,014
	Wsparcie ze strony wychowawców	21,76	5,39	21,41	5,42	1,549	0,061	0,053
	Wspierająca postawa nauczycieli	32,97	6,30	31,64	7,02	5,037	< 0,001	0,172
	Kontrola ze strony rodziców	12,76	4,76	13,24	4,83	-2,624	0,004	-0,090
	Wspólne aktywności z rodzicami	27,37	4,49	26,85	4,54	2,989	0,001	0,102
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	27,99	5,38	27,09	5,73	3,482	< 0,001	0,119
	Ciekawość poznawcza	59,10	8,15	59,06	8,39	0,116	0,454	0,004
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	17,39	6,90	17,83	6,94	-1,771	0,038	-0,061
	Kompetencje społeczno-emocjonalne	123,00	29,11	123,59	26,87	-0,519	0,302	-0,018



Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	7,98	2,77	9,58	3,76	-12,449	< 0,001	-0,425
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	8,88	4,01	10,42	4,74	-7,993	< 0,001	-0,273
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	8,68	8,41	11,72	9,69	-8,781	< 0,001	-0,300
	Dostępność substancji psychoaktywnych	5,17	2,22	5,87	2,92	-6,577	< 0,001	-0,225
	Doświadczanie przemocy	2,17	4,03	3,38	5,34	-6,194	< 0,001	-0,211
	Doświadczanie cyberprzemocy	7,19	2,85	7,75	3,29	-4,401	< 0,001	-0,150
	Niska samoocena	23,25	7,34	24,23	7,35	-3,548	< 0,001	-0,121
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	14,70	2,89	15,10	3,15	-3,552	< 0,001	-0,121
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	0,71	2,25	1,28	2,87	-4,968	< 0,001	-0,170
	Wykluczenie rówieśnicze	8,07	3,72	8,14	3,55	-0,471	0,319	-0,016
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	4,33	3,57	7,13	6,60	-15,455	< 0,001	-0,530
	Problematyczne używanie internetu	4,08	3,98	5,07	4,96	-5,238	< 0,001	-0,18
	Zachowania ryzykowne w internecie	0,90	1,90	1,28	2,24	-4,160	< 0,001	-0,142

W dalszej części opisano zmiany zaobserwowane u uczniów, których poziom zachowań problemowych był umiarkowany w momencie rozpoczęcia badań.

4.3.1.2. Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPsp)

Uczniowie angażujący się w zachowania problemowe na poziomie umiarkowanym dostrzegali w momencie rozpoczęcia badań obecność przede wszystkim dwóch czynników chroniących (tab. 49). Były to: wsparcie ze strony wychowawców ($M = 50,22$, $SD = 8,54$) oraz posiadane kompetencje społeczno-emocjonalne ($M = 50,13$, $SD = 7,91$). Dla uczniów ważne było okazywanie przez wychowawców troski, dodawanie otuchy, wysłuchiwanie i pomaganie w trudnościach. Osobiste kompetencje odnosiły się zaś do radzenia sobie z doświadczanymi emocjami, rozumienia przeżyć własnych i innych oraz umiejętności interpersonalnych. Czynnikiem chroniący o najniższej wartości dotyczy z kolei przekonań o zachowaniach problemowych. Uczniowie mieli tendencje do podawania w wątpliwość zakazów dotyczących sięgania po używki i stosowania przemocy ($M = 46,67$, $SD = 8,19$).

Czynniki ryzyka o najwyższych wartościach wiązały się ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym. Przede wszystkim uczniowie sporadycznie obserwowali niekorzystne wzorce zachowań problemowych w rodzinach ($M = 54,57$, $SD = 7,94$). Oddziaływanie to było wzmacniane przez prezentowanie analogicznych zachowań przez rówieśników uczniów ($M = 53,37$, $SD = 6,82$). Drugim czynnikiem powiązanim z grupą rówieśniczą była tendencja rówieśników do stosowania przemocy (doświadczanie przemocy: $M = 53,59$, $SD = 8,04$). Czynniki ryzyka o najniższych wartościach w opisywanej grupie to głównie aprobowanie problemowego zachowania kolegów i koleżanek ($M = 51,36$, $SD = 7,09$), a także dostępność substancji psychoaktywnych w środowisku ($M = 51,16$, $SD = 7,69$).

Wśród trzech wskaźników zachowań problemowych największą wartość miała ogólna miara problemowego zachowania, czyli tendencja uczniów do stosowania substancji psychoaktywnych i przemocy wobec innych ($M = 56,71$, $SD = 5,45$). Najrzadziej uczniowie angażowali się w zachowania ryzykowne w internecie ($M = 52,52$, $SD = 8,81$).



Tabela 49. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych – UZPsp (wartości tenowe)

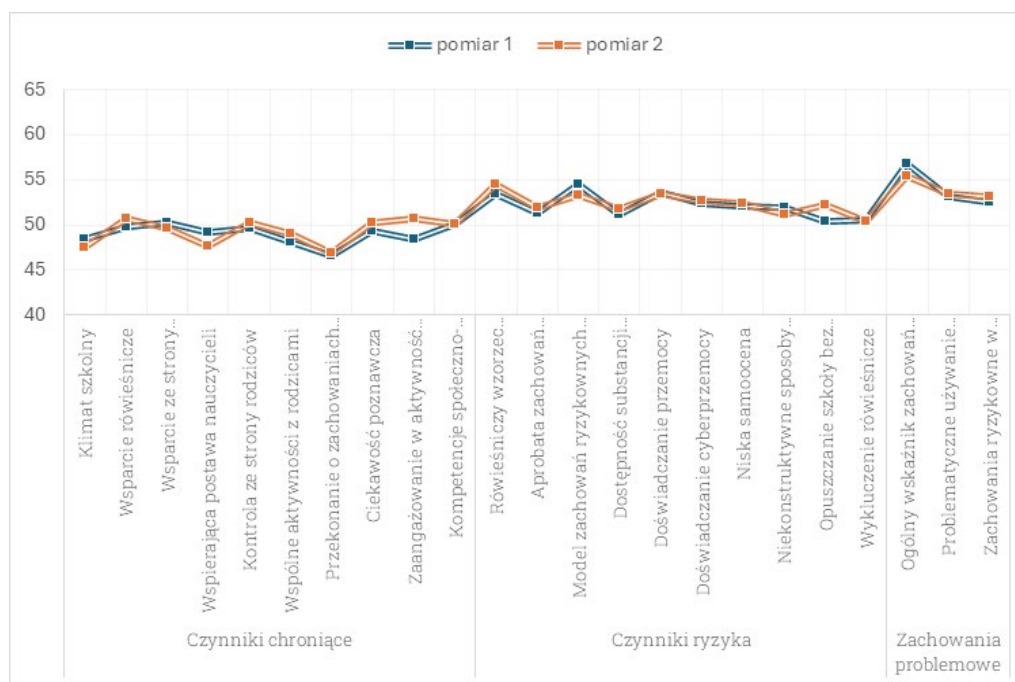
Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2	
		M	SD	M	SD
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	48,34	8,95	47,53	9,07
	Wsparcie rówieśnicze	49,77	8,43	50,67	9,40
	Wsparcie ze strony wychowawców	50,22	8,54	49,59	9,37
	Wspierająca postawa nauczycieli	49,12	9,16	47,63	10,71
	Kontrola ze strony rodziców	49,70	8,60	50,27	8,95
	Wspólne aktywności z rodzicami	48,04	8,71	48,97	8,85
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	46,67	8,19	46,94	8,06
	Ciekawość poznawcza	49,28	10,61	50,19	10,06
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	48,46	9,35	50,74	10,28
	Kompetencje społeczno-emocjonalne	50,13	7,91	50,15	8,95

Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	53,37	6,82	54,52	8,80
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	51,36	7,09	51,85	8,35
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	54,57	7,94	53,34	8,99
	Dostępność substancji psychoaktywnych	51,16	7,69	51,76	8,77
	Doświadczanie przemocy	53,59	8,04	53,46	9,37
	Doświadczanie cyberprzemocy	52,38	8,18	52,73	8,75
	Niska samoocena	52,04	8,71	52,41	9,39
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	51,90	8,08	51,14	9,67
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	50,33	7,76	52,18	8,92
	Wykluczenie rówieśnicze	50,48	9,07	50,42	9,21
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	56,71	5,45	55,46	9,03
	Problematiczne używanie internetu	53,15	8,18	53,45	8,92
	Zachowania ryzykowne w internecie	52,52	8,81	53,11	9,23

Analiza danych z powyższej tabeli przedstawionych w formie wykresu pozwala zauważyć niewielkie różnice między pomiarem pierwszym a drugim w poziomie czynników i zachowań uczniów (rys. 19). Ponadto, inaczej niż miało to miejsce w grupie uczniów o niskim zaangażowaniu w zachowania problemowe, czynniki ryzyka przyjmują ogólnie wyższe wartości niż czynniki chroniące. W trakcie drugiego pomiaru trzy najważniejsze czynniki chroniące to wsparcie ze strony rówieśników ($M = 50,67$, $SD = 9,40$), kontrola zachowania sprawowana przez rodziców ($M = 50,27$, $SD = 8,95$) i zaangażowanie młodzieży w dodatkowe pozalekcyjne aktywności sportowe lub edukacyjne ($M = 50,74$, $SD = 10,28$). Grupa czynników ryzyka o najwyższych wartościach nie uległa zmianie w pomiarze drugim i nadal było to modelowanie za-



chowań w środowisku rodzinnym, rówieśniczym oraz doznawanie przemocy. Podobnie nie zmieniła się konfiguracja zachowań problemowych. Tabela 50 w sposób ilościowy ukazuje zmiany odnotowane między pomiarem pierwszym a drugim.



Rysunek 19. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych – UZPsp (wartości tenowe)

Ilościowe ujęcie różnic potwierdza informacje z powyższego wykresu. Środowisko uczniów o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych uległo zmianie w niewielkim stopniu i jedynie w kilku obszarach (tab. 50). Największa zmiana (przy której wartość siły efektu to około 0,2) dotyczy zaangażowania w aktywność pozaszkolną ($t = 4,702$, $p < 0,001$). Uczniowie częściej niż w pierwszym roku wybierają pozalekcyjne zajęcia dotyczące posiadanych zainteresowań. Jest to jednocześnie jeden z dwóch czynników chroniących, które istotnie zmieniły się w okresie

roku szkolnego. Drugi z nich to spadek postrzeganego przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli ($t = 3,018$, $p = 0,003$). Większą liczbę zmian odnotowano w obszarze czynników ryzyka. Najsilniejsze zmiany obejmują rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych ($t = 3,928$, $p < 0,001$) i opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia ($t = -4,439$, $p < 0,001$). Oba te czynniki mają większy poziom na końcu badanego roku.

Poziom zachowań problemowych – ich ogólny wskaźnik oraz zachowania związane z internetem – nie uległy istotnej statystycznie zmianie.



Tabela 50. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPsp) – porównanie między pomiarem pierwszym a pomiarem drugim

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe	Pomiar 1		Pomiar 2		Porównanie		
	M	SD	M	SD	t	p	d
Klimat szkolny	10,04	2,73	9,80	2,74	1,799	0,073	0,084
Wsparcie rówieśnicze	11,83	3,75	12,15	4,09	-1,585	0,114	-0,074
Wsparcie ze strony wychowawców	21,05	5,13	20,64	5,66	1,413	0,158	0,066
Wsperająca postawa nauczycieli	30,24	6,47	29,13	7,43	3,018	0,003	0,142
Kontrola ze strony rodziców	12,25	4,37	12,51	4,49	-1,108	0,268	-0,052
Wspólne aktywności z rodzicami	25,56	4,38	25,97	4,43	-1,880	0,061	-0,088
Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	26,35	4,95	26,34	5,23	,046	0,963	0,002
Ciekawość poznawcza	57,58	8,52	58,38	8,17	-1,740	0,083	-0,082
Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	15,53	5,98	17,11	7,00	-4,702	<0,001	-0,221
Kompetencje społeczno-emocjonalne	120,54	21,83	120,10	25,29	0,322	0,747	0,015

Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	10,44	2,80	11,20	3,87	-3,928	<0,001	-0,184
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	11,28	3,84	11,89	5,06	-2,361	0,019	-0,111
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	17,68	9,36	16,47	10,27	2,279	0,023	0,107
	Dostępność substancji psychoaktywnych	6,55	2,81	6,91	3,34	-2,166	0,031	-0,102
	Doświadczenie przemocy	4,90	4,99	5,29	6,44	-1,232	0,219	-0,058
	Doświadczenie cyberprzemocy	8,33	3,31	8,66	4,08	-1,520	0,129	-0,071
	Niska samoocena	26,81	7,62	27,32	8,57	-1,288	0,198	-0,06
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	16,05	2,74	15,88	3,31	1,044	0,297	0,049
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	1,15	2,27	1,80	3,26	-4,439	<0,001	-0,208
	Wykluczenie rówieśnicze	8,45	3,67	8,41	3,72	,175	0,862	0,008
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	10,81	5,40	10,79	7,44	-,175	0,861	-0,008
	Problematyczne używanie internetu	6,85	5,11	7,17	5,57	-1,214	0,225	-0,058
	Zachowania ryzykowne w internecie	1,96	2,63	2,19	2,87	-1,533	0,126	-0,072



Kolejna sekcja zawiera zmiany zaobserwowane w grupie uczniów szkół podstawowych o wysokim poziomie zachowań problemowych.

4.3.1.3. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPsp)

Czynniki chroniące, które w grupie uczniów o wysokim wskaźniku problemowego zachowania, osiągnęły najwyższe wartości w pomiarze pierwszym (tab. 51), to: wsparcie ze strony wychowawców ($M = 49,30$, $SD = 9,57$) oraz zaangażowanie w aktywność pozaszkolną ($M = 50,83$, $SD = 10,86$). Nauczyciele-wychowawcy, którzy okazywali troskę i udzielali pomocy, poprzez swoje działanie obniżali ryzyko problemowego zachowania. Podobną funkcję miało uczestniczenie uczniów w zajęciach rozwijających zainteresowania. Czynnikiem chroniącym o najniższej wartości było natomiast przekonanie uczniów, że zachowania problemowe są niedozwolone ($M = 44,43$, $SD = 9,04$).

Największym ryzykiem w momencie pierwszego pomiaru była dostępność substancji psychoaktywnych ($M = 56,01$, $SD = 9,02$). Uczniowie mieli przekonanie o łatwej możliwości zdobycia alkoholu. Poza tym niekorzystne oddziaływania wiązały się przede wszystkim z negatywnym modelem zachowań w środowisku rodzinnym ($M = 55,59$, $SD = 8,75$) oraz z doświadczaniem przemocy ($M = 55,62$, $SD = 11,14$). Czynniki ryzyka o najniższych wartości to opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia ($M = 52,78$, $SD = 8,51$) i poczucie wykluczenia z grupy rówieśniczej ($M = 51,64$, $SD = 9,07$). Zachowania problemowe uczniów obejmowały przede wszystkim sięganie po substancje i przemoc (ogólny wskaźnik $M = 61,06$, $SD = 8,97$).

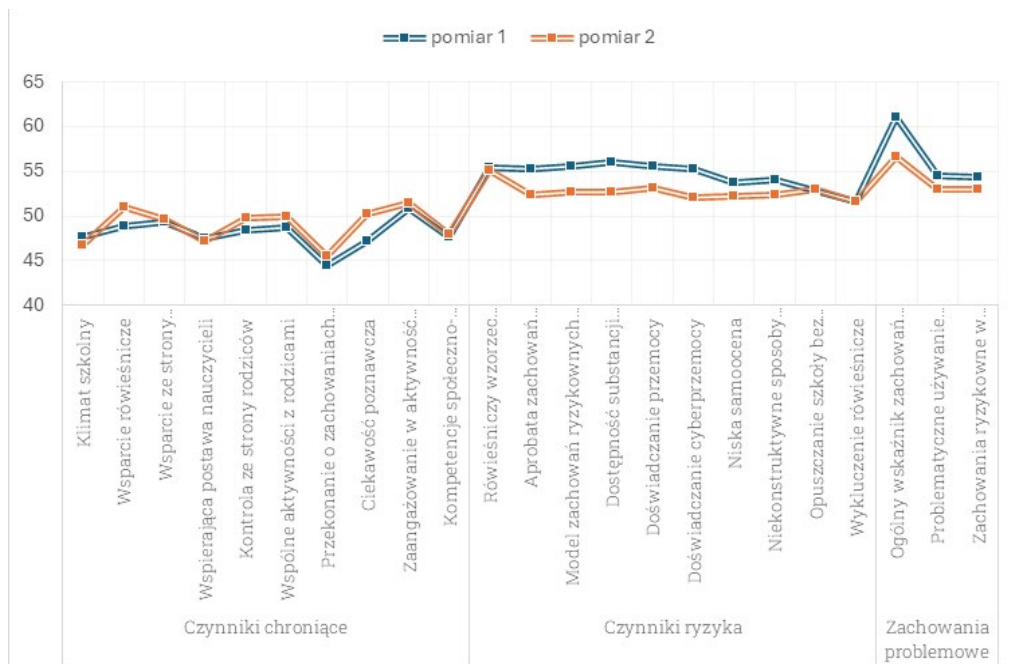
Tabela 51. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o wysokim poziomie zachowań problemowych – WZPsp (wartości tenowe)

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2	
		M	SD	M	SD
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	47,67	9,71	46,76	9,21
	Wsparcie rówieśnicze	48,89	8,97	50,93	8,90
	Wsparcie ze strony wychowawców	49,30	9,57	49,64	10,64
	Wspierająca postawa nauczycieli	47,58	9,66	47,27	10,35
	Kontrola ze strony rodziców	48,47	9,45	49,83	9,79
	Wspólne aktywności z rodzicami	48,75	8,72	49,88	9,08
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	44,43	9,04	45,56	9,69
	Ciekawość poznawcza	47,26	9,71	50,31	10,76
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	50,83	10,86	51,39	9,43
	Kompetencje społeczno-emocjonalne	47,65	8,89	47,95	10,12
Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	55,44	9,78	55,17	9,71
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	55,28	9,60	52,31	9,45
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	55,59	8,75	52,74	9,88
	Dostępność substancji psychoaktywnych	56,01	9,02	52,61	9,16
	Doświadczenie przemocy	55,62	11,14	53,11	9,67
	Doświadczenie cyberprzemocy	55,20	9,46	52,03	7,54
	Niska samoocena	53,72	9,15	52,22	8,89
	Niekonstrukttywne sposoby radzenia sobie ze stresem	54,05	9,82	52,42	9,99
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	52,78	8,51	53,02	9,56
	Wykluczenie rówieśnicze	51,64	9,07	51,65	9,19



Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	61,06	8,97	56,62	10,84
	Problematiczne używanie internetu	54,49	9,14	52,92	9,67
	Zachowania ryzykowne w internecie	54,39	9,67	53,01	9,26

Poniższy wykres obrazuje poziom czynników i zachowań w pomiarze pierwszym i drugim oraz zmiany, jakie zaszły na przestrzeni jednego roku (rys. 20). Można zauważyć między innymi ogólnie wyższy poziom czynników ryzyka niż czynników chroniących w obu wykonanych pomiarach. Po upływie roku konfiguracja czynników uległa zmianie. Choć zaangażowanie uczniów w aktywność pozaszkolną nadal miało jedną z wyższych wartości ($M = 51,39$, $SD = 9,43$), to drugim w kolejności czynnikiem chroniącym stało się wsparcie ze strony rówieśników ($M = 50,93$, $SD = 8,90$). Z kolei wśród czynników ryzyka w momencie pomiaru drugiego najwyższe wartości miał negatywny wzorzec zachowań ryzykownych prezentowany przez rówieśników ($M = 55,17$, $SD = 9,71$).



Rysunek 20. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o wysokim poziomie zachowań problemowych – WZPsp (wartości tenowe)

Informacje o wynikach testu istotności różnic (tab. 52) uzupełniają obraz zmian, które zaszły w grupie uczniów o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe. Analiza siły efektu d Cohena pozwala określić te czynniki, w których zmiana była najbardziej znacząca (choć warto zauważyć, że wartości siły efektu nie przekraczają wyników niskich). W grupie czynników chroniących jest to wsparcie rówieśnicze ($t = -2,362$, $p = 0,020$, $d = -0,201$) i ciekawość poznawcza ($t = -2,766$, $p = 0,006$, $d = -0,235$). Uczniowie w większym stopniu mogli korzystać ze wspierającej obecności rówieśników. Wyraźniejsza stała się także ich tendencja do podejmowania działań zaspokajających naturalną ciekawość i chęć poszerzania wiedzy. W grupie czynników ryzyka zmiany również mają charakter konstruktywny. Największe różnice dotyczą doświadczania cyberprzemocy ($t = 3,671$, $p < 0,001$, $d = 0,313$) oraz aprobaty wobec zachowań ryzykownych kolegów i koleżanek ($t = 3,327$,



$p = 0,001$, $d = 0,283$). Młodzież rzadziej aprobowała negatywne zachowania i w mniejszym stopniu czuła się atakowana za pośrednictwem cyfrowych mediów. Podobnie zmniejszyło się przeświadczenie uczniów o możliwości łatwego zdobycia substancji psychoaktywnych ($t = 2,928$, $p = 0,004$, $d = 0,249$). Istotnemu obniżeniu uległ też wskaźnik zaangażowania młodzieży w zachowania ryzykowne ($t = 2,912$, $p = 0,004$, $d = 0,258$).

Tabela 52. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów klas 4–8 szkół podstawowych – grupa o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPsp) – porównanie między pomiarem pierwszym a pomiarem drugim

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2		Porównanie		
		M	SD	M	SD	t	p	d
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	9,47	2,78	9,25	2,77	0,794	0,429	0,068
	Wsparcie rówieśnicze	11,21	3,96	12,11	3,97	-2,362	0,020	-0,201
	Wsparcie ze strony wychowawców	19,99	5,56	20,12	6,33	-0,226	0,822	-0,019
	Wspierająca postawa nauczycieli	28,35	6,38	28,11	7,08	0,344	0,731	0,029
	Kontrola ze strony rodziców	11,51	4,68	12,12	4,70	-1,303	0,195	-0,111
	Wspólne aktywności z rodzicami	25,41	4,18	25,95	4,30	-1,354	0,178	-0,115
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	23,89	5,99	24,15	6,79	-0,371	0,711	-0,032
	Ciekawość poznawcza	56,00	7,35	58,14	8,39	-2,766	0,006	-0,235
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	17,04	7,53	17,17	6,15	-0,176	0,860	-0,015
	Kompetencje społeczno-emocjonalne	113,00	26,81	112,93	31,77	0,021	0,983	0,002

Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	12,44	4,77	12,46	4,93	-0,044	0,965	-0,004
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	15,18	5,92	13,17	5,89	3,327	0,001	0,283
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	20,11	10,33	17,07	11,25	2,630	0,010	0,224
	Dostępność substancji psychoaktywnych	9,28	3,70	8,14	3,95	2,928	0,004	0,249
	Doświadczenie przemocy	7,62	8,71	5,61	6,36	2,696	0,008	0,229
	Doświadczenie cyberprzemocy	9,87	4,92	8,28	3,33	3,671	< 0,001	0,313
	Niska samoocena	29,28	8,25	27,93	7,12	1,827	0,070	0,156
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	17,06	3,53	16,54	3,62	1,577	0,117	0,134
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	2,06	2,62	2,54	3,67	-1,480	0,141	-0,126
	Wykluczenie rówieśnicze	9,13	3,60	9,09	3,78	0,097	0,922	0,008
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	18,02	6,98	15,27	9,87	2,912	0,004	0,258
	Problematyczne używanie internetu	8,20	5,87	7,39	5,49	1,635	0,104	0,14
	Zachowania ryzykowne w internecie	2,83	2,94	2,44	2,81	1,314	0,191	0,112



Opis środowiska uczniów szkół podstawowych uzupełnia porównanie między trzema grupami dokonane na początku i na końcu przeprowadzonych badań. Analiza ta poszerza opis specyfiki uczniów o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe.

4.3.1.4. Porównanie uczniów szkół podstawowych z grup o różnym poziomie zachowań problemowych

Informacje o różnicach między grupami w momencie pierwszego i drugiego pomiaru przedstawiają tabele 53 i 54 oraz poniższe wykresy (rys. 21 i 22). W tabelach zrezygnowano z ponownego podawania wartości średnich i odchylenia standardowego, gdyż te zawarto w tabelach powyżej (tab. 48, 50 i 52).

Każdy z czynników chroniących, ryzyka i zachowań problemowych w pomiarze pierwszym różni się istotnie między grupami uczniów, odnosząc się do wartości istotności ogólnego testu różnic (tab. 53). Wartości zmiennych ukazane w formie wykresu umożliwiają sformułowanie następujących obserwacji:

- Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych ogólnie wyżej oceniają czynniki chroniące niż czynniki ryzyka.
- U uczniów o umiarkowanym i wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe wyżej oceniane są czynniki ryzyka niż czynniki chroniące, a tendencja ta zaznacza się silniej w grupie o najwyższym wskaźniku problemowego zachowania.
- Analogiczne różnice dotyczą zachowań problemowych – najwyższy ich poziom dotyczy uczniów z grupy WZPsp, a najniższy z grupy NZPsp.

Tabela 53. Porównanie grup uczniów o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze pierwszym

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe	Porównanie		Porównania parami (wartości p)		
	H	p	WZPsp- UZPsp	WZPsp- NZPsp	UZPsp- NZPsp
Klimat szkolny	104,204	< 0,001	0,045	< 0,001	< 0,001
Wsparcie rówieśnicze	9,148	0,010	0,109	0,005	0,083
Wsparcie ze strony wychowawców	14,816	< 0,001	0,072	< 0,001	0,015
Wspierająca postawa nauczycieli	93,213	< 0,001	0,003	< 0,001	< 0,001
Kontrola ze strony rodziców	12,372	0,002	0,124	0,002	0,021
Wspólne aktywności z rodzicami	63,731	< 0,001	0,557	< 0,001	< 0,001
Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	295,163	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Ciekawość poznawcza	22,368	< 0,001	0,019	< 0,001	0,004
Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	22,387	< 0,001	0,052	< 0,001	0,349
Kompetencje społeczno-emocjonalne	34,345	< 0,001	0,004	< 0,001	< 0,001

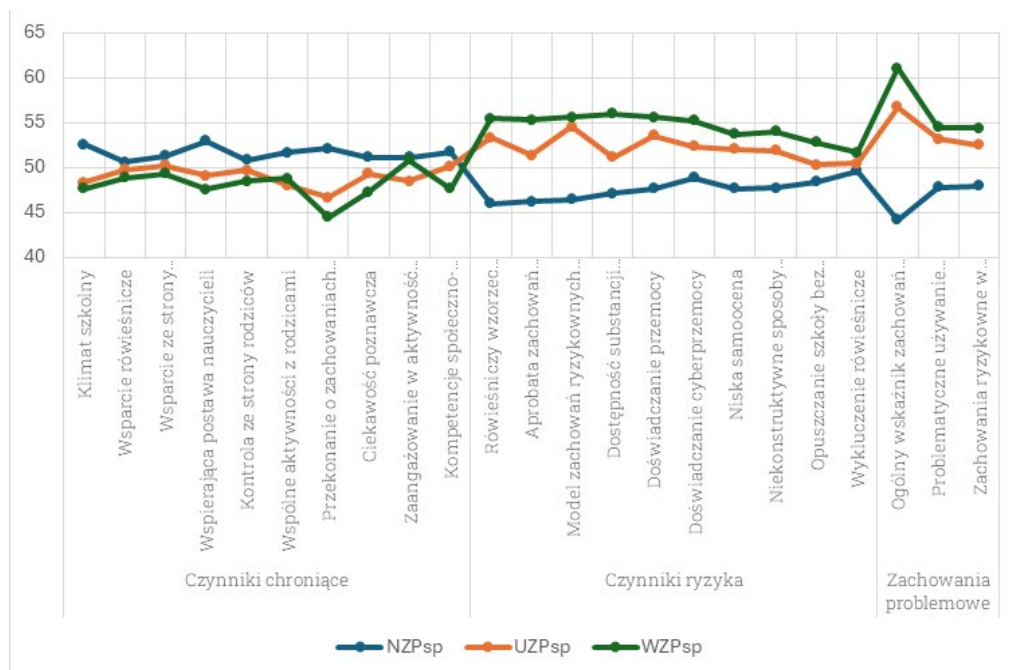
Czynniki chroniące



Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	376,622	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,009
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	268,113	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	338,378	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,071
	Dostępność substancji psychoaktywnych	264,043	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Doświadczanie przemocy	217,393	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,176
	Doświadczanie cyberprzemocy	126,225	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Niska samoocena	123,666	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,004
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	115,689	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,020
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	98,842	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Wykluczenie rówieśnicze	14,665	< 0,001	0,029	< 0,001	0,040
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	684,400	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Problematyczne używanie internetu	165,151	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,027
	Zachowania ryzykowne w internecie	166,401	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,002

Adnotacja. Symbol H odnosi się do testu H Kruskala-Wallisa. W porównaniach parami uwzględniono korektę metodą Bonferroniego.

Podobieństwo w ocenie czynników ryzyka i czynników chroniących w grupach o umiarkowanym i wysokim poziomie zachowań problemowych sprawia, że między tymi grupami szereg czynników nie różni się istotnie statystycznie (wskazują na to wartości istotności dla porównań międzygrupowych). Natomiast w kilku przypadkach wszyscy uczniowie w zależności od grupy inaczej postrzegają swoje środowiska. Jest tak w zakresie wsparcia ze strony nauczycieli – najwięcej korzystają z niego uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych, a najniżej oceniają ten obszar uczniowie z grupy WZPsp. Analogicznie różnicuje grupy przekonanie, że zachowania ryzykowne są niedozwolone. Najrzadziej taką postawę prezentuje młodzież zachowująca się problemowo. Kolejną różnicującą grupy cechą są kompetencje emocjonalno-społeczne, które są najwyższe u uczniów z niskim poziomem problemowego zaangażowania.



Rysunek 21. Porównanie grup uczniów o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze pierwszym (wartości tenowe)



W obszarze czynników ryzyka kierunek różnic jest odwrotny – ryzyko jest istotnie wyższe w grupie młodzieży WZPsp. Do czynników ryzyka istotnie różnicujących trzy grupy należą: rówieśniczy wzorzec ryzykownego zachowania, aprobata tych zachowań, dostępność substancji psychoaktywnych, doświadczanie cyberprzemocy, niska samoocena oraz tendencja do opuszczania lekcji.

Tabela 54. Porównanie grup uczniów o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze drugim

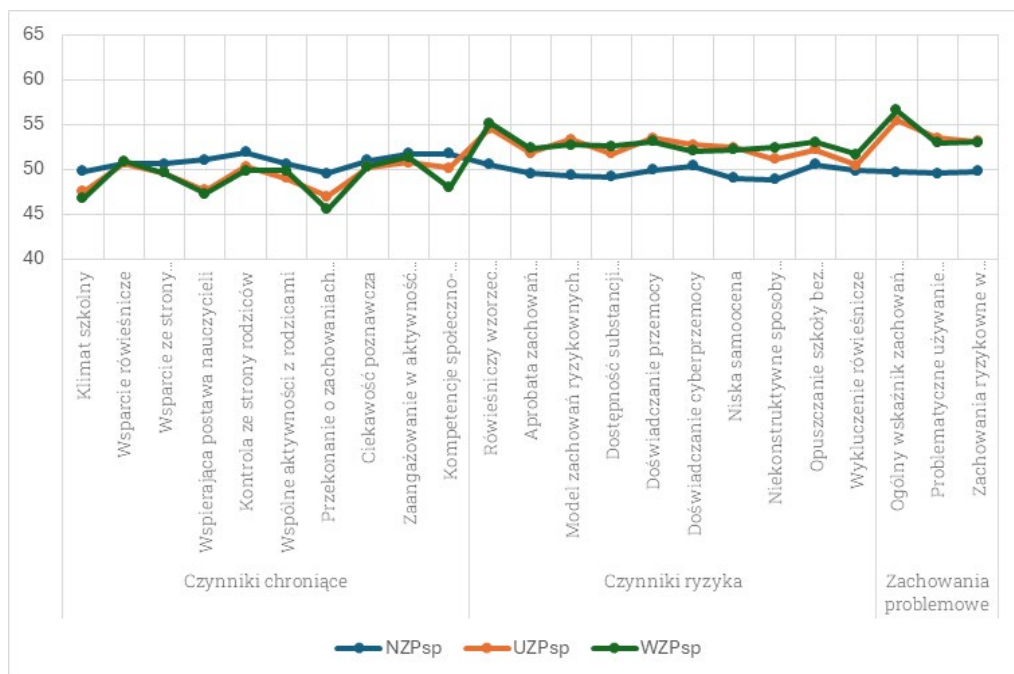
Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Porównanie		Porównania parami (wartości p)		
		H	p	WZPsp- UZPsp	WZPsp- NZPsp	UZPsp- NZPsp
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	42,452	< 0,001	0,110	< 0,001	< 0,001
	Wsparcie rówieśnicze	0,166	0,920	0,875	0,728	0,776
	Wsparcie ze strony wychowawców	8,721	0,013	0,540	0,088	0,046
	Wspierająca postawa nauczycieli	53,198	< 0,001	0,204	< 0,001	< 0,001
	Kontrola ze strony rodziców	15,721	< 0,001	0,404	0,010	0,004
	Wspólne aktywności z rodzicami	15,427	< 0,001	0,803	0,039	< 0,001
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	86,189	< 0,001	0,025	< 0,001	< 0,001
	Ciekawość poznawcza	1,690	0,430	0,874	0,634	0,534
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	4,140	0,126	0,702	0,140	0,393
	Kompetencje społeczno-emocjonalne	24,568	< 0,001	0,099	< 0,001	0,003

Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	103,913	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,148
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	53,514	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,181
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	82,973	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,837
	Dostępność substancji psychoaktywnych	75,164	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,009
	Doświadczanie przemocy	62,373	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,875
	Doświadczanie cyberprzemocy	33,827	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,788
	Niska samoocena	63,613	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,190
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	31,864	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,204
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	35,080	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,064
	Wykluczenie rówieśnicze	8,463	0,015	0,681	0,013	0,148
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	182,196	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Problematiczne używanie internetu	76,338	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,611
	Zachowania ryzykowne w internecie	70,800	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,753

Adnotacja. Symbol H odnosi się do testu H Kruskala-Wallisa. W porównaniach parami uwzględniono korektę metodą Bonferroniego.



Różnice między grupami w pomiarze drugim obrazuje poniższy wykres (rys. 22). Można na nim zauważyć, że u uczniów o niskim zaangażowaniu w zachowania problemowe czynniki chroniące zmniejszyły swój poziom, a czynniki ryzyka zwiększyły w porównaniu do tego, co miało miejsce na początku badań. Z kolei zmiany najbardziej pożądane z punktu widzenia celów profilaktyki można zaobserwować w grupie WZPsp. Uczniowie z tej grupy zaczęli dostrzegać więcej czynników chroniących, a poziom czynników ryzyka stał się mniejszy. W efekcie tych zmian różnice między grupami są rzadziej istotne niż miało to miejsce w pomiarze pierwszym (tab. 54). Tendencja do wyższego poziomu czynników chroniących w grupie NZPsp i niższego poziomu czynników ryzyka w tej grupie jest nadal widoczna, ale w kilku obszarach grupy nie różnią się istotnie. Obejmuje to czynniki chroniące – wsparcie ze strony rówieśników, które tak samo oceniają wszyscy uczniowie (rys. 22). Jest to także ciekawość poznawcza i aktywność w ramach zajęć pozalekcyjnych – w tych zakresach uczniowie funkcjonują podobnie. Czynniki ryzyka różnią się między grupami w taki sposób, że uczniowie o niskim zaangażowaniu w zachowania problemowe nadal oceniają je niżej w porównaniu do reszty rówieśników.



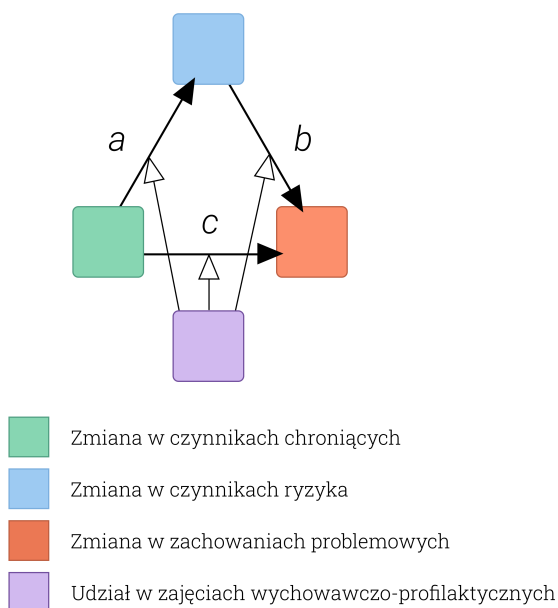
Rysunek 22. Porównanie grup uczniów o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze drugim (wartości tenowe)

Opisane powyżej kierunki zmian i różnice między grupami wydają się niespecyficzne dla poziomu zachowań problemowych uczniów – zmiany o pozytywnym charakterze miały miejsce w grupie uczniów o największym wskaźniku problemów, a zmiany negatywne wśród uczniów o najniższym poziomie zachowań problemowych. Pomocne w wyjaśnieniu tych tendencji mogą być analizy zaprezentowane w kolejnej sekcji. Dotyczy ona związków między zmianami w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowań problemowych a uczestnictwem w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych.



4.3.1.5. Związek zmian w obrębie czynników chroniących i ryzyka oraz zachowań problemowych z uczestnictwem w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych w szkołach podstawowych

Analizy opisane poniżej miały na celu weryfikację modelu przedstawionego na rysunku 23. Widoczne na nim zależności ukazują rolę czynników chroniących w zmniejszaniu oddziaływania czynników ryzyka oraz prawdopodobieństwa wystąpienia zachowań problemowych. Czynniki ryzyka oddziałują natomiast na zachowania, zwiększając możliwość ich wystąpienia. Im bardziej w ciągu roku (między pomiarem pierwszym a drugim) wzrósł poziom czynników chroniących, tym większy powinien być spadek czynników ryzyka, a tym samym i zachowań problemowych.



Rysunek 23. Model relacji między zmianami w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych z uwzględnieniem uczestnictwa uczniów klas 4–8 szkół podstawowych w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych

Jednocześnie w modelu uwzględniono rolę zajęć wychowawczo-profilaktycznych, w których brali udział uczniowie. Pełni ona rolę moderującą. Mała liczba zajęć profilaktycznych powinna osłabiać oddziaływanie czynników chroniących, a duża ich liczba zmniejszać zagrożenia wynikające z czynników ryzyka.

Weryfikowany model wydaje się adekwatny do wyników zaprezentowanych w poprzednich podrozdziałach. Opisane tam zmiany mają różny charakter w zależności od grupy wyznaczonej przez poziom zachowań problemowych z początku badań. W jednej z grup dany rodzaj czynników ulega osłabieniu, w innych wzmocnieniu. Analiza regresji dostarcza informacji o zależnościach między tymi zmianami. Ponadto przedstawiony model pozwala określić, czy i jaką rolę w zmianach pełni udział młodzieży w zajęciach dotyczących wychowania i profilaktyki. Podobnie jak poprzednio, opis wyników podzielono na trzy grupy uczniów, co dodatkowo jest uzasadnione odmiennym charakterem wymienionych zmian w poszczególnych grupach.

Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPsp) – wyniki analizy regresji

W pierwszym etapie oszacowano związek między czynnikami chroniącymi a czynnikami ryzyka (ścieżka *a* na rys. 23). Uczestnictwo uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych nie modyfikuje relacji między czynnikami. Z każdym nasileniem czynników chroniących o jedną jednostkę czynniki ryzyka spadają o 0,48 tena (wprowadzone do modelu wartości czynników i zachowań są przeliczone na skalę tenową). Zajęcia nie wiążą się istotnie z tą zmianą (tab. 55).



Tabela 55. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) dla czynników ryzyka jako zmiennej objaśnianej – grupa NZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	13,599	3,936	3,465	< 0,001	5,874	21,325
Czynniki chroniące	-0,482	0,064	-7,542	< 0,001	-0,608	-0,357
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,176	0,155	1,136	0,256	-0,128	0,480
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,003	0,002	1,162	0,245	-0,002	0,008

Adnotacja. N = 856 (grupa NZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

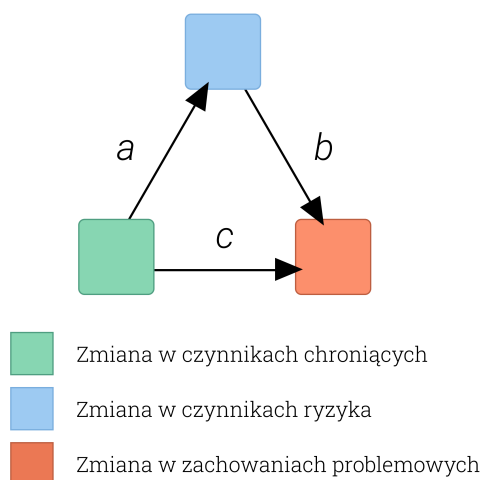
W kolejnym kroku oszacowano współczynniki dla bezpośredniej relacji czynników chroniących z zachowaniami problemowymi oraz dla czynników ryzyka i zachowań – ścieżki *b* i *c* (rys. 23, tab. 56). Istotną relacją jest druga z wymienionych – z każdym nasileniem czynników ryzyka wzrasta problemowe zaangażowanie uczniów ($\beta = 0,077$, $p < 0,001$). Zajęcia dla uczniów nie wiążą się ze zmianami w zachowaniach, nie modyfikują również roli czynników.

Tabela 56. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) zachowań problemowych jako zmiennej objaśnianej – grupa NZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	3,098	0,711	4,359	0	1,703	4,493
Czynniki chroniące	-0,003	0,012	-0,265	0,791	-0,027	0,02
Czynniki ryzyka	0,077	0,014	5,559	< 0,001	0,05	0,104
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,018	0,028	0,641	0,522	-0,037	0,074
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,000	0,000	0,063	0,950	-0,001	0,001
Czynniki ryzyka x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,001	0,001	1,117	0,264	-0,001	0,002

Adnotacja. N = 856 (grupa NZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Ze względu na potwierdzony w analizach brak skuteczności działań wychowawczo-profilaktycznych wśród uczniów z grupy NZPsp, a widoczną relację między czynnikami, zdecydowano się na dodatkowe oszacowanie modelu bez udziału moderatora. Obrazowo przedstawia to rysunek 24.



Rysunek 24. Model relacji między zmianami w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka a zachowaniami problemowymi dla uczniów klas 4–8 szkół podstawowych

Model ten potwierdza powyższe ustalenia o braku bezpośredniego związku między zmianami w czynnikach chroniących a zachowaniami problemowymi uczniów i jednocześnie o roli czynników ryzyka we wzmacnianiu tych zachowań (tab. 57). Istotna prawidłowość obejmuje również efekt mediacji. Wskazuje on na pośrednią rolę czynników chroniących, które obniżają ryzyko podejmowania zachowań problemowych, ale poprzez oddziaływanie na czynniki ryzyka [$\beta = -0,038$, 95% CI (-0,046; -0,030)].

Tabela 57. Współczynniki równania regresji dla mediacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka z zachowaniami problemowymi jako zmienną objaśnianą – grupa NZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	3,525	0,29	12,15	< 0,001	2,955	4,094
Czynniki chroniące	-0,002	0,005	-0,299	0,765	-0,012	0,009
Czynniki ryzyka	0,091	0,006	15,708	< 0,001	0,080	0,103
Efekt mediacji czynników ryzyka w relacji czynników chroniących i zachowań problemowych	-0,038	0,004*			-0,046*	-0,030*

Adnotacja. N = 856 (grupa NZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β . * – wartości oznaczone gwiazdką oszacowano metodą bootstrappingu; jeśli przedział ufności nie zawiera zera, współczynnik uznaje się za istotny statystycznie.

Podsumowując, oba obszary – zarówno czynniki chroniące, jak i czynniki ryzyka – mają znaczenie dla zaangażowania uczniów w zachowania problemowe. Czynniki chroniące oddziałują pośrednio poprzez zmniejszanie negatywnego działania czynników ryzyka.

Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPsp) – wyniki analizy regresji

Podobnie jak w grupie NZPsp wśród uczniów o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych czynniki chroniące oddziałują na ryzyka, zmniejszając ich poziom ($\beta = -0,239$, $p = 0,027$) – tab. 58. Nie jest to jednak relacja, która ulega zmianie na skutek szkolnych działań wychowawczo-profilaktycznych ($\beta = -0,006$, $p = 0,166$). Istnieje natomiast związek między liczbą działań a nasileniem czynników ryzyka ($\beta = 0,779$, $p = 0,002$). Zajęcia dla uczniów wydają się odpowiedzią na wyższy poziom ryzyka w grupie uczniów.



Tabela 58. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) dla czynników ryzyka jako zmiennej objaśnianej – grupa UZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-13,882	6,023	-2,305	0,022	-25,719	-2,046
Czynniki chroniące	-0,239	0,108	-2,22	0,027	-0,45	-0,027
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,779	0,25	3,116	0,002	0,288	1,27
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,006	0,005	-1,388	0,166	-0,016	0,003

Adnotacja. N = 453 (grupa UZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Efekt moderacji nie jest istotny także w przypadku modelu wyjaśniającego zachowania problemowe (tab. 59). Częstość zajęć wychowawczo-profilaktycznych nie wiąże się istotnie z problemowym zaangażowaniem i nie modyfikuje roli pełnionej przez czynniki chroniące lub ryzyka. Ten ostatni rodzaj czynników, kiedy ulega nasileniu, zwiększa natomiast prawdopodobieństwo podejmowania problemowych zachowań ($\beta = 0,112$, $p < 0,001$).

Tabela 59. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) zachowań problemowych jako zmiennej objaśnianej – grupa UZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-1,995	0,912	-2,188	0,029	-3,787	-0,203
Czynniki chroniące	0,008	0,017	0,462	0,644	-0,026	0,042
Czynniki ryzyka	0,112	0,018	6,227	< 0,001	0,077	0,147
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,025	0,038	0,648	0,517	-0,050	0,100
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,001	0,001	-0,664	0,507	-0,002	0,001
Czynniki ryzyka x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,001	0,001	-1,024	0,307	-0,002	0,001

Adnotacja. N = 453 (grupa UZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Ze względu na brak moderującej roli zajęć skierowanych do uczniów oszacowano model uwzględniający tylko relacje między czynnikami a zachowaniami problemowymi (tab. 60). Analogicznie jak miało to miejsce w przypadku pierwszej grupy, czynniki chroniące oddziałują na zachowania problemowe w sposób pośredni – poprzez osłabianie funkcji czynników ryzyka [$\beta = -0,035$, 95% CI (-0,045; -0,025)].



Tabela 60. Współczynniki równania regresji dla mediacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka z zachowaniami problemowymi jako zmienną objaśnianą – grupa UZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-1,507	0,348	-4,328	< 0,001	-2,192	-0,823
Czynniki chroniące	-0,002	0,007	-0,273	0,785	-0,016	0,012
Czynniki ryzyka	0,096	0,007	13,666	< 0,001	0,082	0,11
Efekt mediacji czynników ryzyka w relacji czynników chroniących i zachowań problemowych	-0,035	0,005*			-0,045*	-0,025*

Adnotacja. N = 453 (grupa UZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β . * – wartości oznaczone gwiazdką oszacowano metodą bootstrappingu; jeśli przedział ufności nie zawiera zera, współczynnik uznaje się za istotny statystycznie.

Ostatnia analiza regresji dla danych zebranych w szkołach podstawowych dotyczy uczniów o najwyższym poziomie zaangażowania w zachowania problemowe.

Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPsp) – wyniki analizy regresji

Prawidłowości opisane w odniesieniu do dwóch grup uczniów o niższym poziomie zachowań problemowych obowiązują w większości także w grupie WZPsp. Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne nie mają związku z poziomem czynników ryzyka i czynników chroniących. Nie pełnią również funkcji moderującej relację między czynnikami ($\beta = -0,012$, $p = 0,158$) – tab. 61.

Tabela 61. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) dla czynników ryzyka jako zmiennej objaśnianej – grupa WZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-23,941	12,690	-1,887	0,061	-49,039	1,158
Czynniki chroniące	-0,122	0,220	-0,555	0,580	-0,556	0,312
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,388	0,490	0,79	0,431	-0,582	1,357
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,012	0,009	-1,42	0,158	-0,029	0,005

Adnotacja. N = 138 (grupa WZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Ocena pełnego modelu zależności pozwala zauważyć, że z każdym nasileniem czynników ryzyka wzrasta również problemowe zachowanie uczniów ($\beta = 0,071$, $p = 0,017$) – tab. 62. Drugim istotnym związkiem w modelu jest ten między częstością zajęć wychowawczo-profilaktycznych a zachowaniami problemowymi ($\beta = 0,172$, $p = 0,027$). Większa częstość zajęć wiąże się ze zwiększonym poziomem zachowań problemowych.



Tabela 62. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) zachowań problemowych jako zmiennej objaśnianej – grupa WZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-6,666	2,008	-3,32	0,001	-10,638	-2,694
Czynniki chroniące	0,03	0,033	0,905	0,367	-0,036	0,096
Czynniki ryzyka	0,071	0,029	2,425	0,017	0,013	0,129
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,172	0,077	2,23	0,027	0,019	0,324
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,001	0,001	-0,716	0,475	-0,004	0,002
Czynniki ryzyka x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,001	0,001	1,246	0,215	-0,001	0,004

Adnotacja. N = 138 (grupa WZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Z powodu braku dowodu na moderującą rolę zajęć skierowanych do uczniów, podobnie jak w poprzednich sekcjach, dokonano analizy modelu mniej złożonego (tab. 63). Także w grupie WZPsp czynniki chroniące oddziałują na zachowania problemowe w sposób pośredni. Ich funkcja polega na zmniejszaniu poziomu czynników ryzyka, a poprzez to redukowaniu zachowań problemowych [$\beta = -0,044$, 95% CI (-0,071; -0,020)].

Tabela 63. Współczynniki równania regresji dla mediacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka z zachowaniami problemowymi jako zmienną objaśnianą – grupa WZPsp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-2,522	0,792	-3,184	0,002	-4,088	-0,956
Czynniki chroniące	0,007	0,014	0,514	0,608	-0,02	0,035
Czynniki ryzyka	0,107	0,013	8,302	< 0,001	0,082	0,133
Efekt mediacji czynników ryzyka w relacji czynników chroniących i zachowań problemowych	-0,044	0,013*			-0,071*	-0,020*

Adnotacja. N = 138 (grupa WZPsp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β . * – wartości oznaczone gwiazdką oszacowano metodą bootstrappingu; jeśli przedział ufności nie zawiera zera, współczynnik uznaje się za istotny statystycznie.

Uczniowie szkół podstawowych, jeśli uczestniczą w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych, to te są odpowiedzią na wzrost poziomu ryzyka – czynników ryzyka lub zachowań problemowych. Nie wykazano natomiast, aby zajęcia pełniły funkcję polegającą na wprowadzaniu czynników chroniących lub osłabianiu negatywnej roli czynników ryzyka.

4.3.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych

Opis zmian w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych uczniów szkół ponadpodstawowych przygotowano w tym samym schemacie, co charakterystyka młodzieży ze szkół podstawowych. W pierwszej części dokonano porównań między pomiarami w każdej z grup uczniów, następnie sprawdzono różnice między grupami, a na koniec opisano związki między dynamiką zmian w czynnikach i uczestnictwem w zajęciach profilaktycznych. W opisie grup posługiwano się wartościami tenowymi, co pozwoliło na porównywanie czynników między sobą. Porównania z wykorzystaniem testów istotności różnic opierały się na wartościach nieprzeliczonych.



4.3.2.1. Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPpp)

W momencie pierwszego pomiaru wśród uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych największym czynnikiem chroniącym było przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych ($M = 55,87$, $SD = 7,93$) – tab. 64. Jest to posiadana przez nich norma, dzięki której mogą prawidłowo oceniać zachowania niekorzystne dla ich osobistego funkcjonowania. Oparciem było również przyjazne i wspierające środowisko szkolne – klimat szkolny ($M = 53,46$, $SD = 9,38$) oraz pozytywna postawa wobec nauki i obowiązków ($M = 53,58$, $SD = 9,61$) – to dwa kolejne z najwyższej ocenianych czynników chroniących. Pomimo wysokiego ogólnego poziomu klimatu szkolnego, jego element, czyli wsparcie ze strony rówieśników, jest czynnikiem ocenionym najniżej ($M = 49,08$, $SD = 9,57$). U nastolatków z tej grupy rzadziej w zestawieniu z innymi cechami środowiska obecne jest podejmowanie dodatkowej aktywności w ramach zajęć pozalekcyjnych ($M = 50,10$, $SD = 9,82$).

Największe ryzyko w środowisku młodzieży o niskim poziomie zachowań wiązało się z doświadczaniem wykluczenia rówieśniczego, poczuciem bycia poza dominującymi wśród rówieśników wydarzeniami ($M = 49,34$, $SD = 9,23$). Niekorzystnym działaniem była także tendencja uczniów do zaniżania samooceny siebie i ważnych aspektów swojego życia ($M = 50,10$, $SD = 9,82$) oraz doświadczanie cyberprzemocy ($M = 48,77$, $SD = 7,66$). Czynnikiem ryzyka o najmniejszym wpływie na zachowanie to skłonność do dezaprobaty zachowań problemowych rówieśników ($M = 44,69$, $SD = 44,98$). Jest to spójne z wymienionym wyżej czynnikiem chroniącym – przekonaniem o zachowaniach problemowych jako niedozwolonych. Jedną z niższych wartości ma także ocena dostępności substancji psychoaktywnych ($M = 44,98$, $SD = 8,32$). Uczniowie nie mają poczucia, że ich zdobycie jest łatwe.

Wśród zachowań problemowych uczniów z grupy NZPpp przeważa problematyczne używanie internetu ($M = 48,71$, $SD = 9,67$). Uczniowie mają tendencję do spędzania w sieci więcej czasu niż planowano i doświadczania problemów z tego wynikających.



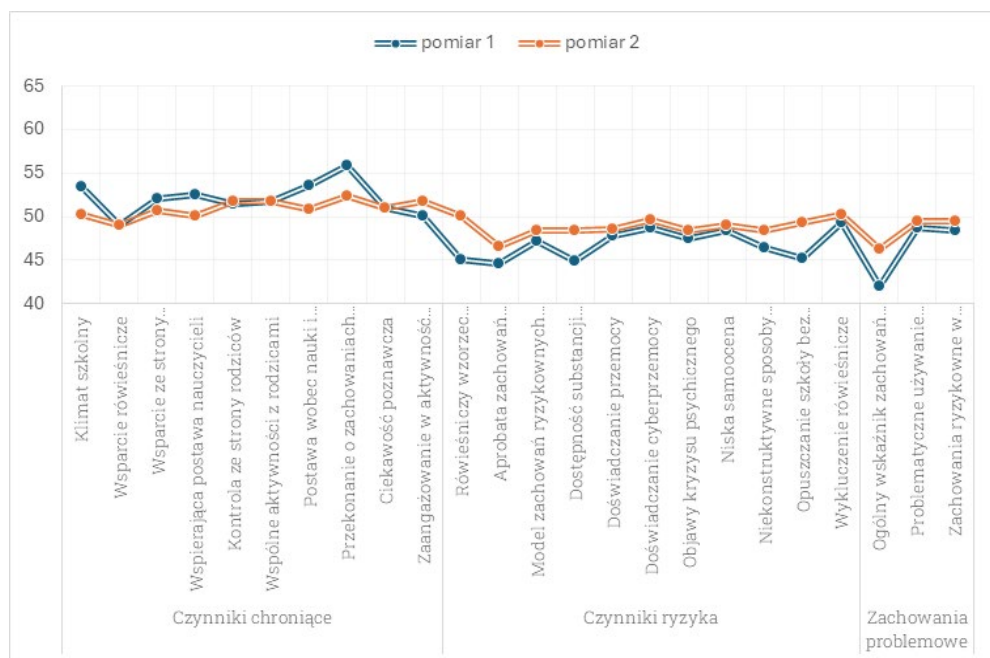
Tabela 64. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o niskim poziomie zachowań problemowych – NZPpp (wartości tenowe)

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2	
		M	SD	M	SD
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	53,46	9,38	50,22	9,65
	Wsparcie rówieśnicze	49,08	9,57	49,00	9,65
	Wsparcie ze strony wychowawców	52,14	9,54	50,76	9,87
	Wspierająca postawa nauczycieli	52,49	9,57	50,04	9,19
	Kontrola ze strony rodziców	51,45	9,84	51,83	9,75
	Wspólne aktywności z rodzicami	51,78	8,87	51,81	9,03
	Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	53,58	9,61	50,86	9,21
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	55,87	7,93	52,41	8,80
	Ciekawość poznawcza	50,96	10,30	50,93	9,88
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	50,10	9,82	51,80	9,87
Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	45,01	8,51	50,16	10,04
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	44,69	8,37	46,65	9,13
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	47,26	8,64	48,35	9,21
	Dostępność substancji psychoaktywnych	44,98	8,32	48,46	9,08
	Doświadczenie przemocy	47,77	8,18	48,51	8,98
	Doświadczenie cyberprzemocy	48,77	7,66	49,58	8,24
	Objawy kryzysu psychicznego	47,46	9,33	48,37	9,75
	Niska samoocena	48,40	9,58	49,10	9,46
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	46,40	8,19	48,38	9,27
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	45,22	7,81	49,38	9,27
	Wykluczenie rówieśnicze	49,34	9,23	50,26	9,67



Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	41,96	5,38	46,25	8,72
	Problematiczne używanie internetu	48,71	9,67	49,44	10,57
	Zachowania ryzykowne w internecie	48,36	9,21	49,41	9,50

Zmiany w obrębie jednego roku w grupie uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych mają charakter niekorzystny z perspektywy celu działań wychowawczo-profilaktycznych (rys. 25). Zauważyć można nasilenie czynników ryzyka oraz osłabienie czynników chroniących przy jednoczesnym wzroście ogólnego zaangażowania w zachowania problemowe. Niewielkiej zmianie ulega także konfiguracja najważniejszych czynników chroniących i czynników ryzyka. Nadal dominuje przekonanie o zachowaniach problemowych jako niedopuszczalnych ($M = 52,41$, $SD = 8,80$) oraz wykluczenie rówieśnicze ($M = 50,26$, $SD = 9,67$) jako najwyższe ryzyko. Jednak dodatkowo większe znaczenie zyskał rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych ($M = 50,16$, $SD = 10,04$).



Rysunek 25. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o niskim poziomie zachowań problemowych – NZPpp (wartości tenowe)

Charakter tych zmian potwierdzają wyniki testu istotności różnic (tab. 65). W grupie czynników chroniących najsilniejsze zmiany (współczynnik d) obejmują spadek w zakresie: oceny klimatu szkolnego ($t = 7,068$, $p < 0,001$, $d = 0,306$), przekonania dotyczącego zachowań problemowych ($t = 7,224$, $p < 0,001$, $d = 0,313$), postawy wobec nauki i obowiązków ($t = 6,051$, $p < 0,001$, $d = 0,262$) oraz wsparcia ze strony nauczycieli ($t = 5,221$, $p < 0,001$, $d = 0,226$). Są to więc zmiany w obrębie najważniejszych czynników chroniących zidentyfikowanych w pomiarze pierwszym.

Znaczący wzrost obejmuje także wartości czynników ryzyka. Uczniowie zaczęli dostrzegać więcej zachowań ryzykownych wśród rówieśników ($t = -10,654$, $p < 0,001$, $d = -0,461$), częściej opuszczać szkołę ($t = -9,940$, $p < 0,001$, $d = 0,460$) i mieć poczucie większej łatwości w dostępie do substancji psychoaktywnych ($t = -8,428$, $p < 0,001$, $d = -0,365$). Zmianom tym towarzyszy częstsze angażowanie się w zachowania problemowe odnotowane w ogólnym ich wskaźniku ($t = -11,167$, $p < 0,001$, $d = -0,483$).



Tabela 65. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPpp) – porównanie między pomiarem pierwszym a pomiarem drugim

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2		Porównanie		
		M	SD	M	SD	t	p	d
	Klimat szkolny	11,01	2,49	10,16	2,63	7,068	< 0,001	0,306
	Wsparcie rówieśnicze	11,13	4,29	11,09	4,30	0,221	0,825	0,010
	Wsparcie ze strony wychowawców	20,69	5,62	19,85	5,86	3,049	0,002	0,132
	Wspierająca postawa nauczycieli	29,61	6,08	28,07	5,94	5,221	< 0,001	0,226
Czynniki chroniące	Kontrola ze strony rodziców	12,38	4,55	12,56	4,50	-0,865	0,388	-0,037
	Wspólne aktywności z rodzicami	24,32	4,40	24,34	4,47	-0,064	0,949	-0,003
	Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	13,33	3,68	12,29	3,53	6,051	< 0,001	0,262
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	57,36	9,33	53,39	11,28	7,224	< 0,001	0,313
	Ciekawość poznawcza	60,25	8,88	60,18	8,53	0,160	0,873	0,007
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	14,21	5,71	15,22	6,02	-3,394	< 0,001	-0,147

Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	20,38	6,94	24,89	8,92	-10,654	< 0,001	-0,461
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	28,42	9,14	30,76	10,40	-4,676	< 0,001	-0,202
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	16,26	9,34	17,50	9,89	-2,749	0,006	-0,119
	Dostępność substancji psychoaktywnych	15,88	5,90	18,42	6,38	-8,428	< 0,001	-0,365
	Doświadczanie przemocy	2,75	3,99	3,25	5,16	-2,098	0,036	-0,091
	Doświadczanie cyberprzemocy	7,39	3,15	7,72	3,67	-1,922	0,055	-0,083
	Objawy kryzysu psychicznego	71,05	23,91	73,60	25,02	-2,438	0,015	-0,106
	Niska samoocena	28,12	8,34	28,74	8,24	-1,699	0,090	-0,074
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	15,53	3,06	16,32	3,53	-5,200	< 0,001	-0,225
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	3,12	3,74	5,24	4,85	-9,940	< 0,001	-0,430
Zachowania problemowe	Wykluczenie rówieśnicze	8,26	3,25	8,61	3,45	-2,150	0,032	-0,093
	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	21,27	4,89	27,08	12,00	-11,167	< 0,001	-0,483
	Problematiczne używanie internetu	6,39	5,36	6,96	6,03	-2,029	0,043	-0,088
	Zachowania ryzykowne w internecie	2,11	2,63	2,40	2,82	-2,036	0,042	-0,088



Uczniowie z niskim wskaźnikiem problemowego zachowania charakteryzowali się na początku badań konstruktywną oceną środowiska. Ocena ta uległa zmianie w kierunku większego ryzyka. W kolejnej grupie zmiany w okresie jednego roku miały mniejszy zakres.

4.3.2.2. Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPpp)

Młodzież o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych w największym stopniu dostrzega działanie kilku czynników chroniących (tab. 66). Jest to klimat szkolny ($M = 50,58$, $SD = 9,48$), któremu sprzyja także wspierająca postawa nauczycieli ($M = 50,30$, $SD = 9,74$). Jest to również kontrolowanie przez rodziców działań i zachowań, które podejmują uczniowie ($M = 50,05$, $SD = 9,55$) oraz ciekawość poznawcza ($M = 50,07$, $SD = 10,84$). Najniżej zaś uczniowie ocenili troskę, wsparcie i zainteresowanie ze strony swoich rówieśników ($M = 48,57$, $SD = 9,09$). Ryzyko podejmowania zachowań problemowych w omawianej grupie uczniów zwiększało natomiast modelowanie tego rodzaju zachowań przez członków rodziny ($M = 52,03$, $SD = 8,90$). Do najsilniejszych czynników ryzyka należało ponadto doświadczanie przemocy ($M = 52,00$, $SD = 9,70$) oraz niska samoocena ($M = 52,15$, $SD = 10,11$). Najmniejszy poziom w pomiarze pierwszym miało aprobowanie zachowań ryzykownych podejmowanych przez kolegów i koleżanki ($M = 49,89$, $SD = 8,11$).

Żadne z zachowań problemowych nie wyróżniało się pod względem częstości jego podejmowania. Podobny poziom zaangażowania obejmował ogólny wskaźnik problemowego zachowania oraz problematyczne i ryzykowne używanie internetu.

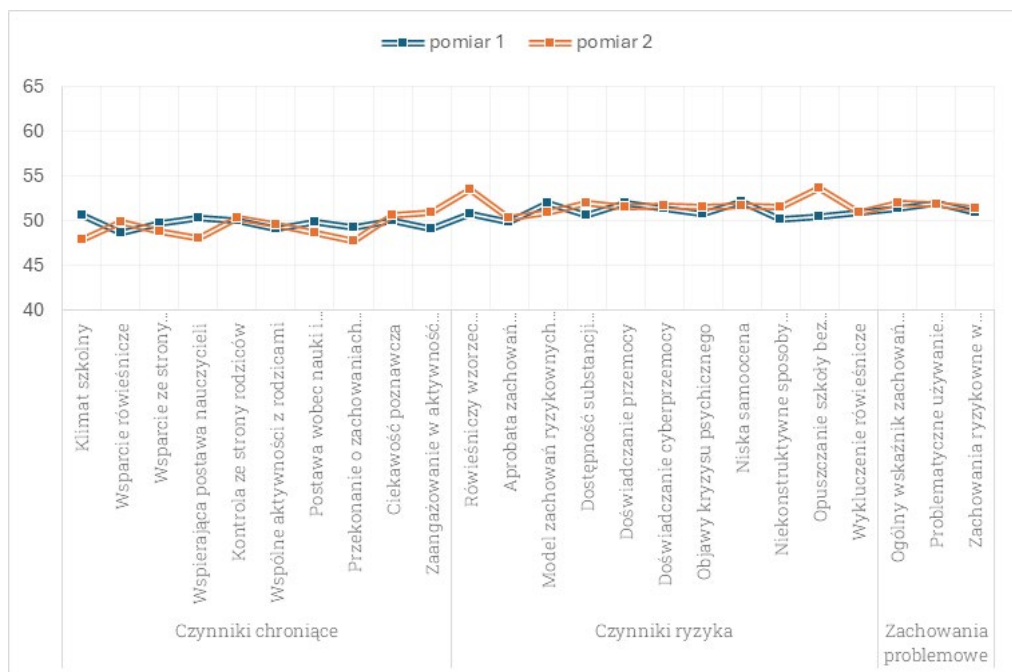
Tabela 66. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych – UZPpp (wartości tenowe)

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2	
		M	SD	M	SD
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	50,58	9,48	47,84	9,84
	Wsparcie rówieśnicze	48,57	9,09	49,82	9,65
	Wsparcie ze strony wychowawców	49,73	9,41	48,72	10,16
	Wspierająca postawa nauczycieli	50,30	9,74	48,04	9,45
	Kontrola ze strony rodziców	50,05	9,55	50,35	9,89
	Wspólne aktywności z rodzicami	49,05	9,49	49,59	9,65
	Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	49,80	9,11	48,63	9,82
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	49,19	7,49	47,67	9,16
	Ciekawość poznawcza	50,07	10,84	50,58	9,79
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	49,10	9,40	50,89	10,55
Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	50,72	7,38	53,51	10,06
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	49,89	8,11	50,25	9,10
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	52,03	8,90	50,86	9,31
	Dostępność substancji psychoaktywnych	50,57	7,20	51,99	8,58
	Doświadczenie przemocy	52,00	9,70	51,55	9,73
	Doświadczenie cyberprzemocy	51,43	8,65	51,68	9,03
	Objawy kryzysu psychicznego	50,76	9,28	51,55	9,93
	Niska samoocena	52,15	10,11	51,73	10,14
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	50,22	8,62	51,47	10,02
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	50,43	8,61	53,58	10,55
	Wykluczenie rówieśnicze	50,99	9,29	50,94	9,54



Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	51,42	4,15	51,98	9,38
	Problematiczne używanie internetu	51,95	9,21	51,77	10,50
	Zachowania ryzykowne w internecie	50,94	9,26	51,41	10,03

Poniższy wykres pozwala zauważyć, że między pomiarem pierwszym a drugim nie zaszło wiele zmian w obszarze czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych (rys. 26). Podobny jest również poziom, na jakim uczniowie oceniali poszczególne obszary. Zmieniły się natomiast dominujące czynniki. W pomiarze drugim jedną z większych wartości chroniących zyskało zaangażowanie w zajęcia i aktywności rozwijające zainteresowania poza zajęciami szkolnymi ($M = 49,89$, $SD = 8,11$). Poza tym względnie wysoki poziom utrzymała kontrola ze strony rodziców ($M = 50,35$, $SD = 9,89$) i ciekawość poznawcza ($M = 50,58$, $SD = 9,79$). W grupie czynników ryzyka najwyższy poziom zaczęły reprezentować dwie zmienne: aprobowanie zachowań problemowych rówieśników ($M = 53,51$, $SD = 10,06$) oraz tendencja do opuszczania szkoły bez usprawiedliwienia ($M = 53,58$, $SD = 10,55$).



Rysunek 26. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych – UZPpp (wartości tenowe)

Najsilniejsze różnice między pierwszym a drugim pomiarem dotyczą czterech zmiennych, przy których współczynnik siły efektu d osiąga najwyższe wartości (tab. 67). Do zmiennych tych należy klimat szkolny, który uczniowie po upływie jednego roku zaczęli oceniać niżej ($t = 5,511$, $p < 0,001$, $d = 0,263$). Zmianę tę można również zaobserwować na wykresie, na którym kolejną widoczną różnicą jest spadek wsparcia otrzymywanego ze strony nauczycieli ($t = 4,237$, $p < 0,001$, $d = 0,202$). Wśród czynników ryzyka niekorzystna jest zmiana w kierunku większej liczby negatywnych wzorców rówieśniczych ($t = -10,654$, $p < 0,001$, $d = -0,461$) oraz nasilenie tendencji do opuszczania szkoły bez usprawiedliwienia ($t = -10,654$, $p < 0,001$, $d = -0,461$).



Tabela 67. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPpp) – porównanie między pomiarem pierwszym a pomiarem drugim

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2		Porównanie		
		M	SD	M	SD	t	p	d
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	10,25	2,58	9,50	2,76	5,511	< 0,001	0,263
	Wsparcie rówieśnicze	10,92	4,06	11,44	4,23	-2,371	0,018	-0,113
	Wsparcie ze strony wychowawców	19,24	5,70	18,57	6,16	2,068	0,039	0,099
	Wspierająca postawa nauczycieli	28,19	6,29	26,76	6,15	4,237	< 0,001	0,202
	Kontrola ze strony rodziców	11,75	4,47	11,88	4,64	-0,573	0,567	-0,027
	Wspólne aktywności z rodzicami	22,95	4,76	23,21	4,86	-1,049	0,295	-0,05
	Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	11,87	3,52	11,43	3,76	2,330	0,020	0,111
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	49,91	10,50	47,30	12,99	3,954	< 0,001	0,189
	Ciekawość poznawcza	59,60	9,26	59,89	8,34	-0,634	0,526	-0,03
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	13,62	5,32	14,82	6,58	-3,562	< 0,001	-0,17

	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	24,90	6,71	27,84	9,42	-5,896	< 0,001	-0,281
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	34,29	9,43	34,83	10,61	-0,943	0,346	-0,045
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	21,43	9,53	20,21	9,98	2,291	0,022	0,109
	Dostępność substancji psychoaktywnych	19,93	5,14	20,92	6,05	-2,999	0,003	-0,143
Czynniki ryzyka	Doświadczanie przemocy	4,91	6,01	4,89	6,54	0,054	0,957	0,003
	Doświadczanie cyberprzemocy	8,26	3,96	8,42	4,09	-0,698	0,485	-0,033
	Objawy kryzysu psychicznego	79,70	24,80	82,05	25,89	-1,916	0,056	-0,091
	Niska samoocena	31,49	9,25	31,15	9,31	0,777	0,438	0,037
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	17,00	3,30	17,53	3,94	-2,780	0,006	-0,133
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	5,64	4,66	7,55	5,92	-6,684	< 0,001	-0,319
	Wykluczenie rówieśnicze	8,82	3,39	8,84	3,41	-0,080	0,936	-0,004
Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	32,69	6,64	35,03	14,82	-3,273	0,001	-0,156
	Problematyczne używanie internetu	8,07	5,67	8,26	6,25	-,679	0,498	-0,033
	Zachowania ryzykowne w internecie	2,73	2,92	3,05	3,47	-1,754	0,080	-0,084



W grupach NZPpp i UZPpp uczniowie doświadczali przede wszystkim zmian zwiększających prawdopodobieństwo angażowania się w zachowania problemowe. Odmienny charakter zmian odnotowano natomiast w grupie uczniów o wysokim poziomie zachowań problemowych, której dotyczy kolejny podrozdział.

4.3.2.3. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPpp)

Młodzież z grupy WZPpp charakteryzuje się największym zaangażowaniem w zachowania problemowe w porównaniu do rówieśników z dwóch innych grup. Z tego powodu wśród zachowań problemowych widocznych w tabeli 68 ogólny ich wskaźnik ma najwyższą wartość ($M = 60,34$, $SD = 5,31$). Towarzyszące temu czynniki chroniące to przede wszystkim wsparcie ze strony rówieśników ($M = 51,83$, $SD = 8,80$) oraz zaangażowanie w pozaszkolne formy rozwoju zainteresowań ($M = 51,29$, $SD = 9,81$). Te dwa czynniki w pomiarze pierwszym miały najwyższe wartości. Natomiast najmniejsze oddziaływania chroniące posiadały: postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych ($M = 47,74$, $SD = 9,02$) i przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych ($M = 43,56$, $SD = 7,23$). Młodzież miała tendencję do akceptowania zachowań problemowych i traktowania ich jako dopuszczalnych oraz negowania obowiązków szkolnych. Tego typu postawa jest spójna z najwyżej ocenianymi czynnikami ryzyka, które dotyczą dysfunkcjonalnego zachowania rówieśników. Uczniowie z grupy WZPpp dostrzegali w otoczeniu rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych ($M = 56,80$, $SD = 7,90$) oraz wyrażali wobec takich zachowań swoją aprobatę ($M = 57,01$, $SD = 7,55$). Najniższe wartości wśród czynników ryzyka miały: niska samoocena ($M = 51,14$, $SD = 9,74$) oraz wykluczenie rówieśnicze ($M = 49,60$, $SD = 8,96$).

Tabela 68. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o wysokim poziomie zachowań problemowych – WZPpp (wartości tenowe)

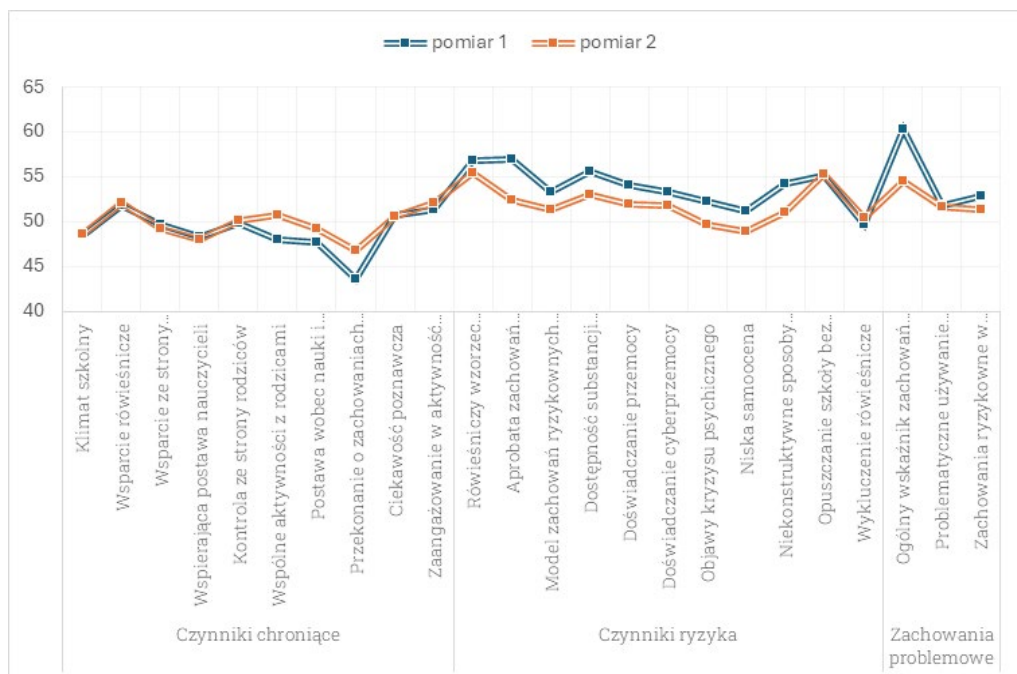
Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe		Pomiar 1		Pomiar 2	
		M	SD	M	SD
Czynniki chroniące	Klimat szkolny	48,45	9,06	48,55	9,99
	Wsparcie rówieśnicze	51,83	8,80	52,04	10,25
	Wsparcie ze strony wychowawców	49,67	9,20	49,17	10,38
	Wspierająca postawa nauczycieli	48,23	10,16	48,02	10,58
	Kontrola ze strony rodziców	49,75	8,68	50,12	9,66
	Wspólne aktywności z rodzicami	48,05	9,10	50,64	9,52
	Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	47,74	9,02	49,25	10,13
	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	43,56	7,23	46,70	9,44
	Ciekawość poznawcza	50,76	10,76	50,58	10,06
	Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	51,29	9,81	52,11	11,48
Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	56,80	7,90	55,44	10,93
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	57,01	7,55	52,42	9,62
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	53,30	8,88	51,33	10,08
	Dostępność substancji psychoaktywnych	55,51	7,08	53,06	9,90
	Doświadczenie przemocy	53,98	10,19	51,90	10,67
	Doświadczenie cyberprzemocy	53,23	9,40	51,83	9,49
	Objawy kryzysu psychicznego	52,27	9,44	49,72	10,17
	Niska samoocena	51,14	9,74	48,96	10,44
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	54,15	9,87	51,07	10,68
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	55,13	9,20	55,25	10,32
	Wykluczenie rówieśnicze	49,60	8,96	50,37	10,03



Zachowania problemowe	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	60,34	5,31	54,44	10,63
	Problematiczne używanie internetu	51,85	9,97	51,58	10,50
	Zachowania ryzykowne w internecie	52,85	9,61	51,25	10,63

Poniższy wykres pozwala zauważyć, że zarówno w pomiarze pierwszym, jak i drugim, uczniowie o wysokim poziomie zachowań ryzykownych w większym stopniu oceniali czynniki ryzyka niż czynniki chroniące (rys. 27). Pomimo tego zmiany między pomiarami mają charakter konstruktywny – część czynników chroniących osiągnęła wyższe wartości, a poziom czynników ryzyka obniżył się.

W pomiarze drugim najwyższe wartości nadal miało wsparcie ze strony rówieśników ($M = 52,04$, $SD = 10,25$) oraz zaangażowanie w aktywność pozaszkolną ($M = 52,11$, $SD = 11,48$). Do najsilniejszych czynników ryzyka należały natomiast rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych ($M = 55,44$, $SD = 10,93$) i tendencja do opuszczania lekcji ($M = 55,25$, $SD = 10,32$).



Rysunek 27. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o wysokim poziomie zachowań problemowych – WZPpp (wartości tenowe)

W grupie WZPpp największą zmianą między pomiarami potwierdzoną przez test istotności różnic (tab. 69) było obniżenie ogólnego wskaźnika zachowań problemowych ($t = 8,712$, $p < 0,001$, $d = 0,454$). Jest to zmiana o największej sile, równolegle do której najbardziej wzmocniło się chroniące oddziaływanie wspólnych aktywności z rodzicami ($t = -4,683$, $p < 0,001$, $d = -0,244$) i przekonanie, że zachowania problemowe są niedozwolone ($t = -4,562$, $p < 0,001$, $d = -0,238$). W grupie czynników ryzyka większość uległa obniżeniu. W największym stopniu dotyczyło to spadku aprobaty uczniów dla zachowań ryzykownych rówieśników ($t = 7,375$, $p < 0,001$, $d = 0,384$). Zmniejszeniu uległo także poczucie, że substancje psychoaktywne są łatwe do zdobycia ($t = 4,523$, $p < 0,001$, $d = 0,236$). Zmiany objęły także funkcjonowanie uczniów w sytuacjach kryzysowych i stresujących – spadły objawy kryzysu psychicznego ($t = 4,503$, $p < 0,001$, $d = 0,235$) oraz niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem ($t = 4,946$, $p < 0,001$, $d = 0,258$).



Tabela 69. Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe uczniów szkół ponadpodstawowych – grupa o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPpp) – porównanie między pomiarem pierwszym a pomiarem drugim

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe	Pomiar 1		Pomiar 2		Porównanie		
	M	SD	M	SD	t	p	d
Klimat szkolny	9,69	2,50	9,70	2,76	-0,049	0,961	-0,003
Wsparcie rówieśnicze	12,37	3,79	12,36	4,40	0,062	0,951	0,003
Wsparcie ze strony wychowawców	19,22	5,58	18,88	6,22	0,891	0,373	0,046
Wspierająca postawa nauczycieli	26,85	6,66	26,68	6,93	0,392	0,695	0,02
Kontrola ze strony rodziców	11,64	4,17	11,78	4,58	-0,543	0,588	-0,028
Wspólne aktywności z rodzicami	22,44	4,62	23,74	4,77	-4,683	< 0,001	-0,244
Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	11,08	3,49	11,66	3,88	-2,488	0,013	-0,13
Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	42,01	10,73	45,74	12,76	-4,562	< 0,001	-0,238
Ciekawość poznawcza	60,09	9,26	59,86	8,77	0,433	0,665	0,023
Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	14,90	5,68	15,61	7,16	-1,606	0,109	-0,084

Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	30,69	7,81	29,84	10,41	1,380	0,168	0,072
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	42,43	9,50	37,25	11,48	7,375	< 0,001	0,384
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	22,78	9,50	20,73	10,72	3,162	0,002	0,165
	Dostępność substancji psychoaktywnych	23,48	4,95	21,68	6,88	4,523	< 0,001	0,236
	Doświadczenie przemocy	6,13	6,68	5,23	7,17	2,017	0,044	0,105
	Doświadczenie cyberprzemocy	8,98	4,27	8,70	4,83	0,941	0,348	0,049
	Objawy kryzysu psychicznego	83,81	25,49	77,26	25,97	4,503	< 0,001	0,235
	Niska samoocena	30,58	8,87	28,71	9,26	3,425	< 0,001	0,179
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	18,57	3,93	17,40	4,17	4,946	< 0,001	0,258
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	8,36	5,24	8,53	5,82	-0,494	0,622	-0,026
Zachowania problemowe	Wykluczenie rówieśnicze	8,33	3,20	8,66	3,64	-1,510	0,132	-0,079
	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	47,48	8,87	39,33	16,05	8,712	< 0,001	0,454
	Problematyczne używanie internetu	8,18	5,91	8,06	6,40	0,386	0,700	0,021
	Zachowania ryzykowne w internecie	3,32	3,12	3,10	3,73	0,963	0,336	0,05



W kolejnej części przedstawiono różnice między grupami młodzieży w momencie pomiaru pierwszego i pomiaru drugiego.

4.3.2.4. Porównanie uczniów szkół ponadpodstawowych z grup o różnym poziomie zachowań problemowych

Umieszczone niżej tabele przedstawiają wyniki testów istotności różnic wykonanych na danych z pomiaru pierwszego (tab. 70) oraz danych z pomiaru drugiego (tab. 71). Informacje te uzupełniają poniższe wykresy (rys. 28 i 29). W tabelach nie umieszczano wartości średnich, gdyż te zawarte są w poprzednich podrozdziałach.

Rezultaty pierwszego pomiaru pozwalają na dookreślenie specyfiki środowiska i funkcjonowania uczniów z poszczególnych grup. Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych generalnie wyżej oceniali czynniki chroniące aniżeli czynniki ryzyka. Młodzież o wysokim poziomie zachowań problemowych prezentowała ocenę przeciwną. Natomiast uczniowie o umiarkowanym poziomie oceniali oba rodzaje czynników na zbliżonym poziomie. Każda z mierzonych cech istotnie różniła się między trzema grupami uczniów (tab. 70), choć różnice te nie obejmowały każdorazowo wszystkich grup jednocześnie. Wyjątek stanowiła ciekawość poznawcza.

Tabela 70. Porównanie grup uczniów szkół ponadpodstawowych o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze pierwszym

Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe	Porównanie		Porównania parami (wartości p)		
	H	p	WZPpp- UZPpp	WZPpp- NZPpp	UZPpp- NZPpp
Klimat szkolny	67,924	< 0,001	0,002	< 0,001	< 0,001
Wsparcie rówieśnicze	26,804	< 0,001	0,669	< 0,001	< 0,001
Wsparcie ze strony wychowawców	20,975	< 0,001	0,871	< 0,001	< 0,001
Wspierająca postawa nauczycieli	40,318	< 0,001	0,012	< 0,001	< 0,001
Kontrola ze strony rodziców	9,556	0,008	0,617	0,005	0,017
Wspólne aktywności z rodzicami	40,423	< 0,001	0,448	< 0,001	< 0,001
Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	94,265	< 0,001	0,002	< 0,001	< 0,001
Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	449,598	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Ciekawość poznawcza	1,705	0,426	0,386	0,603	0,756
Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	12,284	0,002	0,178	0,001	0,190

Czynniki chroniące

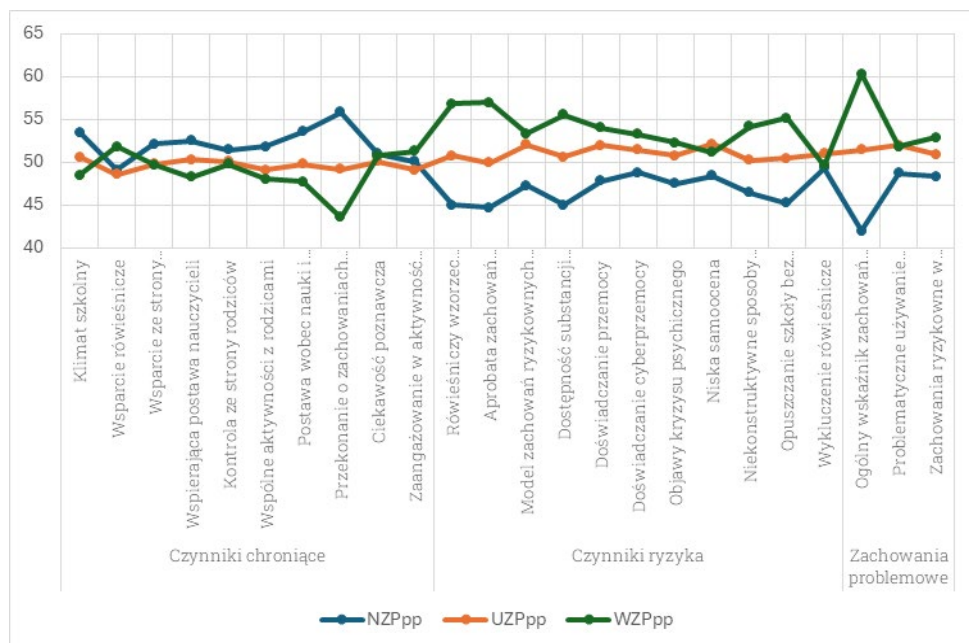


Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	382,190	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	381,147	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	111,711	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,147
	Dostępność substancji psychoaktywnych	341,643	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Doświadczenie przemocy	97,868	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,017
	Doświadczenie cyberprzemocy	64,824	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,016
	Objawy kryzysu psychicznego	60,666	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,082
	Niska samoocena	34,054	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,669
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	142,358	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	255,373	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Zachowania problemowe	Wykluczenie rówieśnicze	7,017	0,030	0,722	0,035	0,151
	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	991,849	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Problematiczne używanie internetu	33,651	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,877
	Zachowania ryzykowne w internecie	53,132	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,003

Anotacja. Symbol H odnosi się do testu H Kruskala-Wallisa. W porównaniach parami uwzględniono korektę metodą Bonferroniego.

Do zmiennych, które posiadały istotnie inne wartości w każdej z grup, a tym samym najsilniej je różnicowały, należą:

- 1) oceniane najwyżej przez uczniów o niskim poziomie problemowego zachowania:
 - klimat szkolny,
 - wsparcie ze strony nauczycieli,
 - postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych,
 - poczucie braku przyzwolenia na zachowania ryzykowne;
- 2) oceniane najwyżej przez uczniów o wysokim poziomie problemowego zachowania:
 - rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych,
 - aprobata wobec zachowań ryzykownych rówieśników,
 - dostępność substancji psychoaktywnych,
 - doświadczanie przemocy i cyberprzemocy,
 - niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem,
 - tendencja do wagarowania.



Rysunek 28. Porównanie grup uczniów szkół ponadpodstawowych o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze pierwszym (wartości tenowe)

W pomiarze drugim grupy zbliżyły się do siebie pod względem wartości czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych. Utrzymały się jednocześnie obecne w pomiarze pierwszym tendencje do zróżnicowanej oceny grupy czynników chroniących w porównaniu do dostrzeganych czynników ryzyka. Wraz ze wzrostem podobieństwa uczniów z poszczególnych grup spadła liczba istotnych różnic (tab. 71).

Tabela 71. Porównanie grup uczniów szkół ponadpodstawowych o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze drugim

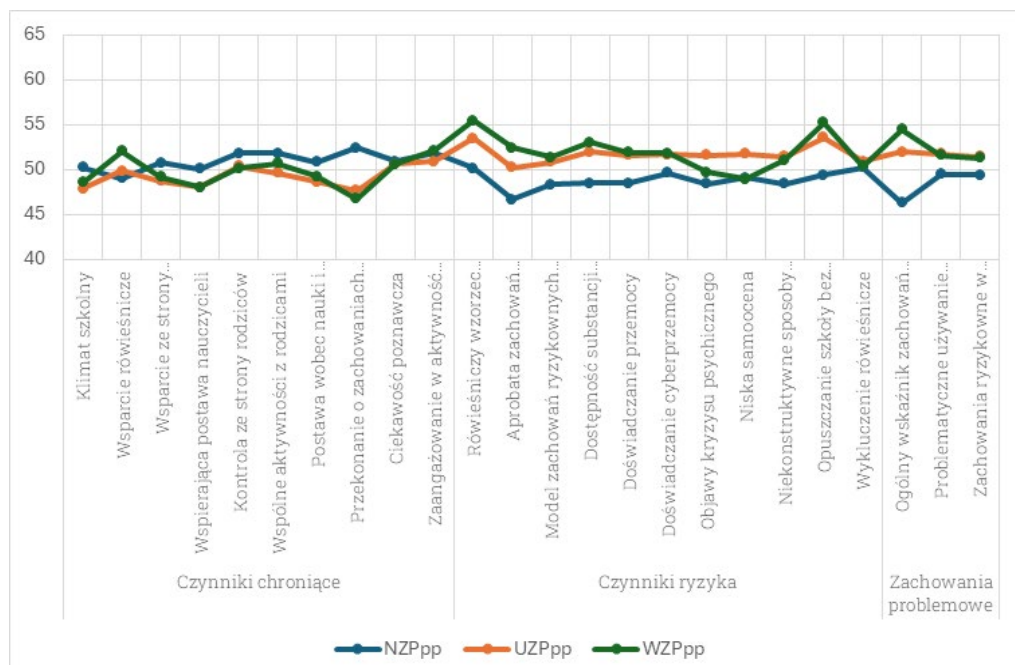
Czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe	Porównanie		Porównania parami (wartości p)		
	H	p	WZPpp- UZPpp	WZPpp- NZPpp	UZPpp- NZPpp
Klimat szkolny	14,212	< 0,001	0,387	0,001	0,034
Wsparcie rówieśnicze	20,779	< 0,001	0,688	< 0,001	0,004
Wsparcie ze strony wychowawców	11,785	0,003	0,537	0,004	0,045
Wspierająca postawa nauczycieli	16,284	< 0,001	0,954	0,001	0,003
Kontrola ze strony rodziców	8,322	0,016	0,769	0,034	0,058
Wspólne aktywności z rodzicami	11,464	0,003	0,343	0,002	0,349
Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	13,374	0,001	0,337	0,001	0,055
Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	117,318	< 0,001	0,138	< 0,001	< 0,001
Ciekawość poznawcza	0,906	0,636	0,881	0,374	0,491
Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	4,202	0,122	0,484	0,138	0,453



Czynniki ryzyka	Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	63,128	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,022
	Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	87,127	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,002
	Model zachowań ryzykownych w rodzinie	26,936	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,440
	Dostępność substancji psychoaktywnych	66,447	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,202
	Doświadczenie przemocy	34,569	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,957
	Doświadczenie cyberprzemocy	20,289	< 0,001	0,001	< 0,001	0,957
	Objawy kryzysu psychicznego	27,296	< 0,001	0,112	< 0,001	0,017
	Niska samoocena	20,985	< 0,001	0,537	< 0,001	<0,001
	Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	24,536	< 0,001	0,001	< 0,001	0,526
	Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	80,775	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,025
Zachowania problemowe	Wykluczenie rówieśnicze	1,857	0,395	0,936	0,731	0,697
	Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	196,565	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
	Problematyczne używanie internetu	14,963	< 0,001	0,017	0,001	0,521
	Zachowania ryzykowne w internecie	10,300	0,006	0,069	0,008	0,565

Adnotacja. Symbol H odnosi się do testu H Kruskala-Wallisa. W porównaniach parami uwzględniono korektę metodą Bonferroniego.

W pomiarze drugim istotnie różnicował wszystkie trzy grupy rówieśniczy wzorzec problemowych zachowań, który nadal był najbardziej obecny w grupie uczniów o wysokim poziomie zachowań problemowych. Podobnie najwyższą wartość w tej grupie uczniów i istotnie różną od pozostałych grup miała aprobatą zachowań ryzykownych. Trzecim czynnikiem odróżniającym grupy uczniów była tendencja do opuszczania szkoły bez usprawiedliwienia. Wszystkie pozostałe zmienne, jeśli przyjmowały różne wartości, to tylko w porównaniach między grupą WZPpp a grupą NZPpp.



Rysunek 29. Porównanie grup uczniów szkół ponadpodstawowych o różnym poziomie zachowań problemowych w zakresie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych zbadanych w pomiarze drugim (wartości tenowe)



W kolejnym podrozdziale określono związki pomiędzy zmianami w obrębie czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych a udziałem młodzieży w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych.

4.3.2.5. Związek zmian w obrębie czynników chroniących i ryzyka oraz zachowań problemowych z uczestnictwem w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych w szkołach ponadpodstawowych

Dla uczniów szkół ponadpodstawowych przeprowadzono analogiczne analizy regresji jak w przypadku młodzieży ze szkół podstawowych. Sprawdzano relację między czynnikami chroniącymi a zachowaniami problemowymi przy mediującej roli czynników ryzyka i moderującej roli zajęć wychowawczo-profilaktycznych. W przypadku, gdy model z moderacją nie wykazał istotności statystycznej, sprawdzono model mniej złożony dotyczący mediacji między czynnikami a zachowaniami problemowymi.

Uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych (NZPpp) – wyniki analizy regresji

Pierwszym etapem sprawdzania modelu przedstawionego na rysunku 23 jest określenie relacji między zmienną wyjaśniającą a mediato-rem (tab. 72). Wśród uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych im więcej postrzegają oni czynników chroniących, tym mniejsze jest nasilenie czynników ryzyka ($\beta = -0,580$, $p < 0,001$). Pierwszy rodzaj zmiennych redukuje drugi. Zajęcia dla młodzieży nie mają znaczenia dla dynamiki tego oddziaływania (dla interakcji: $\beta = 0,005$, $p = 0,346$).

Tabela 72. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) dla czynników ryzyka jako zmiennej objaśnianej – grupa NZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	6,790	5,92	1,147	0,252	-4,839	18,419
Czynniki chroniące	-0,580	0,120	-4,841	< 0,001	-0,815	-0,345
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,428	0,240	1,782	0,075	-0,044	0,901
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,005	0,005	0,943	0,346	-0,005	0,014

Adnotacja. N = 534 (grupa NZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

W pełnym modelu, w którym zachowania problemowe są zmienną wyjaśnianą, istotne dla nich znaczenie mają tylko zmiany w obrębie czynników ryzyka ($\beta = -0,081$, $p < 0,001$) – tab. 73. Gdy ich poziom wzrasta, zwiększa się ryzyko, że uczniowie będą podejmować więcej zachowań problemowych. Ponieważ w modelu brak jest dowodu na bezpośrednie oddziaływanie czynników chroniących i liczby zajęć wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzono analizę mediacji.



Tabela 73. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) zachowań problemowych jako zmiennej objaśnianej – grupa NZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	1,681	0,98	1,716	0,087	-0,244	3,607
Czynniki chroniące	-0,015	0,02	-0,719	0,472	-0,054	0,025
Czynniki ryzyka	0,081	0,016	4,956	< 0,001	0,049	0,113
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,047	0,041	1,154	0,249	-0,033	0,127
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,002	0,001	1,922	0,055	0,000	0,003
Czynniki ryzyka x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,000	0,001	-0,076	0,94	-0,001	0,001

Adnotacja. N = 534 (grupa NZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Analiza mediacji wskazuje na dwojaką rolę czynników chroniących (tab. 74). Z jednej strony, kiedy wzrasta poziom ochrony, to bezpośrednio towarzyszy temu większa częstość zachowań problemowych ($\beta = 0,022$, $p = 0,005$). Właściwa, z perspektywy teorii, funkcja czynników chroniących ujawnia się dopiero w ich powiązaniu z czynnikami ryzyka. To, co chroni obniża to, co ryzykowne, a przez to zmniejsza poziom problemowego zachowania [$\beta = 0,022$, 95% CI (-0,051; -0,026)]. Oddziaływanie czynników chroniących ma więc charakter pośredni.

Tabela 74. Współczynniki równania regresji dla mediacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka z zachowaniami problemowymi jako zmienną objaśnianą – grupa NZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	2,775	0,378	7,342	< 0,001	2,032	3,517
Czynniki chroniące	0,022	0,008	2,792	0,005	0,007	0,038
Czynniki ryzyka	0,080	0,007	11,709	< 0,001	0,067	0,094
Efekt mediacji czynników ryzyka w relacji czynników chroniących i zachowań problemowych	-0,038	0,006*			-0,051*	-0,026*

Adnotacja. N = 534 (grupa NZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β . * – wartości oznaczone gwiazdką oszacowano metodą bootstrappingu; jeśli przedział ufności nie zawiera zera, współczynnik uznaje się za istotny statystycznie.

Uczniowie o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych (UZPpp) – wyniki analizy regresji

Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne oferowane uczniom o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych wiążą się z poziomem czynników ryzyka w ich środowisku (tab. 75). Więcej zajęć tego typu ma miejsce wtedy, gdy rośnie poziom czynników ryzyka ($\beta = 1,446$, $p < 0,001$). Natomiast zmiana w kierunku większego nasilenia czynników chroniących powoduje, że u młodzieży obserwuje się mniej czynników ryzyka ($\beta = -0,703$, $p < 0,001$). Zajęcia dla uczniów nie zmieniają tej funkcji czynników chroniących.



Tabela 75. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) dla czynników ryzyka jako zmiennej objaśnianej – grupa UZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-27,844	7,408	-3,759	< 0,001	-42,403	-13,285
Czynniki chroniące	-0,703	0,143	-4,901	< 0,001	-0,985	-0,421
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	1,446	0,300	4,817	< 0,001	0,856	2,035
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,005	0,006	0,829	0,408	-0,007	0,017

Adnotacja. N = 440 (grupa UZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Dla zmiany w obrębie zachowań problemowych uczniów grupy UZPpp bezpośrednie znaczenie mają zarówno czynniki ryzyka ($\beta = 0,101$, $p < 0,001$), jak i czynniki chroniące ($\beta = -0,042$, $p = 0,033$). Wpływ czynników chroniących jest jednak moderowany przez zajęcia wychowawczo-profilaktyczne ($\beta = -0,002$, $p = 0,028$). Gdy zostaną one uwzględnione, to wyższemu poziomowi czynników chroniących odpowiada spadek w poziomie zachowań problemowych (tab. 76).

Tabela 76. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) zachowań problemowych jako zmiennej objaśnianej – grupa UZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-1,120	0,975	-1,149	0,251	-3,037	0,796
Czynniki chroniące	0,042	0,02	2,137	0,033	0,003	0,081
Czynniki ryzyka	0,101	0,013	8,105	< 0,001	0,077	0,126
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,046	0,041	1,128	0,260	-0,034	0,126
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,002	0,001	-2,207	0,028	-0,003	-0,000
Czynniki ryzyka x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,000	0,000	-0,703	0,483	-0,001	0,001

Adnotacja. N = 440 (grupa WZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Czynniki chroniące oddziałują na zachowania problemowe jednak dopiero od wysokiego poziomu zmiennej mierzącej obecność zajęć dla uczniów w środowiskach szkolnych. Jest to ponad 90. percentyl wartości tej zmiennej. Oznacza to, że czynniki chroniące pełnią swoją funkcję w środowiskach działających wieloaspektowo, w których zajęcia dla uczniów obejmują szeroki zakres tematyki (wymieniany w poprzednich rozdziałach, gdzie opisywano opinię uczniów o szkolnych działaniach wychowawczo-profilaktycznych).

Ze względu na obecność moderującej funkcji tylko w zakresie bezpośredniego oddziaływania czynników chroniących, sprawdzono dodatkowo efekt mediacji między dwoma rodzajami czynników (tab. 77).



Tabela 77. Współczynniki równania regresji dla mediacji między czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka z zachowaniami problemowymi jako zmienną objaśnianą – grupa UZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-0,177	0,35	-0,505	0,614	-0,866	0,512
Czynniki chroniące	0,003	0,007	0,455	0,649	-0,011	0,018
Czynniki ryzyka	0,095	0,006	15,962	< 0,001	0,083	0,106
Efekt mediacji czynników ryzyka w relacji czynników chroniących i zachowań problemowych	-0,054	0,007*			-0,069*	-0,040*

Adnotacja. N = 534 (grupa NZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β . * – wartości oznaczone gwiazdką oszacowano metodą bootstrappingu; jeśli przedział ufności nie zawiera zera, współczynnik uznaje się za istotny statystycznie.

Zebrane dane potwierdzają mediację [$\beta = -0,054$, 95% CI (-0,069; -0,040)]. Czynniki chroniące wpływają na zachowania problemowe pośrednio także w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych. Jest to jednocześnie pierwsza z opisywanych grup, w której zajęcia wychowawczo-profilaktyczne modyfikują bezpośrednią relację między czynnikami chroniącymi a zachowaniami młodzieży.

Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych (WZPpp) – wyniki analizy regresji

W grupie uczniów o wysokim poziomie zachowań problemowych czynniki chroniące obniżają poziom czynników ryzyka ($\beta = -0,699$, $p < 0,001$) – tab. 78. Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne są natomiast częstsze w przypadku wzrostu czynników ryzyka ($\beta = 1,166$, $p < 0,001$).

Tabela 78. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) dla czynników ryzyka jako zmiennej objaśnianej – grupa WZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-44,147	8,289	-5,326	< 0,001	-60,447	-27,848
Czynniki chroniące	-0,699	0,138	-5,05	< 0,001	-0,972	-0,427
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	1,166	0,329	3,549	< 0,001	0,520	1,813
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,005	0,005	0,966	0,335	-0,005	0,016

Adnotacja. N = 368 (grupa WZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Czynniki ryzyka oddziałują na zachowania problemowe w zestawieniu z liczbą zajęć wychowawczo-profilaktycznych (tab. 79). Istotna jest interakcja między czynnikami a zajęciami ($\beta = -0,002$, $p = 0,005$). Prowadzenie zajęć sprawia, że czynniki ryzyka nie zwiększają prawdopodobieństwa podejmowania przez uczniów zachowań problemowych.



Tabela 79. Współczynniki równania regresji z moderacją (czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne) zachowań problemowych jako zmiennej objaśnianej – grupa WZPpp

Składowe modelu	Współczynniki równania regresji					
	β	se	t	p	LLCI	ULCI
Stała	-4,778	1,201	-3,977	< 0,001	-7,14	-2,416
Czynniki chroniące	0,013	0,021	0,618	0,537	-0,028	0,054
Czynniki ryzyka	0,146	0,016	9,345	< 0,001	0,115	0,177
Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,053	0,046	1,134	0,257	-0,039	0,144
Czynniki chroniące x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	0,000	0,001	-0,553	0,581	-0,002	0,001
Czynniki ryzyka x zajęcia wychowawczo-profilaktyczne	-0,002	0,001	-2,853	0,005	-0,003	-0,001

Adnotacja. N = 368 (grupa WZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β .

Oszacowany model dostarcza również dowodów na pośrednią rolę czynników chroniących zależną od częstości zajęć prowadzonych w szkołach (tab. 80).

Tabela 80. Współczynniki dla mediacji między poziomem czynników chroniących → czynników ryzyka → zachowań problemowych moderowanych przez zajęcia wychowawczo-profilaktyczne w środowisku szkolnym uczniów z grupy WZPpp

Poziomy moderatora zajęć wychowawczo-profilaktycznych	Współczynniki dla moderowanej mediacji			
	β	se*	LLCI*	ULCI*
12,816 (M – 1SD)	-0,078	0,014	-0,107	-0,051
23,546 (M)	-0,060	0,009	-0,077	-0,043
34,277 (M + 1SD)	-0,045	0,010	-0,066	-0,025

Adnotacja. N = 368 (grupa WZPpp). LLCI, ULCI – dolna i górna granica 95% przedziału ufności dla niestandardyzowanego współczynnika β . * – wartości oznaczone gwiazdką oszacowano metodą bootstrappingu; jeśli przedział ufności nie zawiera zera, współczynnik uznaje się za istotny statystycznie.

Czynniki chroniące zmniejszają ryzyko związane z zachowaniami problemowymi poprzez działanie na obecne w środowisku ryzyko. Działanie to jest obecne, gdy liczba prowadzonych zajęć jest przeciętna, niska i wysoka (stwierdzenia te odpowiadają wartości średniej oraz +/- jednemu odchyleniu standardowemu). Jednak największa siła oddziaływania ma miejsce przy niskim lub przeciętnym uczestnictwie w zajęciach. Wynika to jednak z charakteru przeprowadzonych wyliczeń. Wspomniany efekt jest rezultatem iloczynu dwóch efektów: 1) efektu czynników chroniących na czynniki ryzyka; 2) efektu oddziaływania czynników ryzyka na zachowania problemowe. Tylko drugi z tych efektów jest zależny od liczby zajęć profilaktycznych. Stąd im więcej zajęć profilaktycznych, tym mniejsza siła działania czynników ryzyka. Wprowadzenie do iloczynu coraz to mniejszych wartości jednego z czynników wydaje się natomiast osłabiać działanie pierwszego czynnika – czynnika chroniącego. Z tego powodu można stwierdzić, że działanie czynników chroniących jest stałe – niezależne od liczby zajęć oferowanych uczniom. Jednak im większa liczba tych zajęć, tym mniejszy efekt wywierają czynniki ryzyka. W konsekwencji również iloczyn tych dwóch efektów będzie mniejszy.



Rozdział 5

Wnioski z badań

W rozdziale przedstawiono wnioski z badań ułożone w kolejności odpowiadającej analizom opisanym w rozdziale wcześniejszym. Dotyczą one rozpowszechnienia zachowań problemowych, opinii uczniów o szkolnych zajęciach wychowawczo-profilaktycznych oraz związku tych zajęć z czynnikami chroniącymi, czynnikami ryzyka i zachowaniami problemowymi.

5.1. Zachowania problemowe uczniów

W populacji uczniów szkół podstawowych udział uczniów o różnym poziomie zachowań problemowych jest następujący: niski poziom – 59,2% badanych, umiarkowany – 31,3%, wysoki poziom – 9,5%. Na ogólny wskaźnik zachowań problemowych, który stał się podstawą do wyróżnienia grup, składają się zażywanie substancji psychoaktywnych (palenie tytoniu lub e-papierosów, spożywanie piwa, wina, mocniejszych alkoholi, upijanie się) oraz przemoc (stosowanie przemocy niewerbalnej i werbalnej, w tym obrażanie innych w internecie). W pierwszej z wyróżnionych grup, jeśli któreś z zachowań miało miejsce, to najczęściej raz lub kilka razy w życiu. Grupę o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych tworzą ci uczniowie, którzy stosują przemoc – najczęściej niewerbalną i z częstotnością sięgającą głównie „kilka razy w tygodniu”. Podobnie jak uczniowie z grupy pierwszej, używki są przez nich właściwie niestosowane. Uczniowie o wysokim zaangażowaniu problemowym, poza używaniem przemocy, sięgają po piwo i papierosy. Alkohol najczęściej spożywany jest z częstotnością kilka razy w roku, a tytoń palony nawet kilka razy w tygodniu. Generalnie częściej w zachowania problemowe angażują się chłopcy i uczniowie z końcowych klas szkół podstawowych.

W populacji uczniów szkół ponadpodstawowych udział poszczególnych grup ryzyka jest mniej zróżnicowany. Inny jest również charakter różnic między grupami. O ile w szkołach podstawowych różnice między grupa-



mi obejmowały nie tylko częstość angażowania się w zachowania problemowe, ale również rodzaj tych zachowań (uczniowie z grupy umiarkowanej angażowali się nade wszystko w przemocowe zachowania), to wśród starszych uczniów różnice sprowadzają się do zmian w częstości tych samych zachowań. Grupa uczniów o niskim poziomie problemowego działania stanowi 39,8% populacji. Umiarkowany poziom zachowań prezentuje 32,8% ogółu, a wysoki 27,4%. Najczęściej występujące zachowania problemowe to stosowanie przemocy werbalnej, przeglądanie stron erotycznych w internecie, palenie papierosów lub e-papierosów i picie piwa.

Powyższe informacje wskazują, że do najczęstszych zachowań problemowych uczniów należą: przemoc werbalna, obrażanie innych w internecie, sięganie po papierosy i piwo. Stosunkowo niski odsetek osób zaangażowanych w te zachowania jest w szkołach podstawowych, co wskazuje na potrzebę realizowania głównie profilaktyki uniwersalnej i programów promocji zdrowia na tym etapie edukacyjnym. W szkołach średnich, ze względu na większą liczbę uczniów zachowujących się problemowo, istotne są działania na poziomie profilaktyki selektywnej i wskazującej poprzedzone diagnozą informującą o rodzaju problemów w danym środowisku lokalnym.

5.2. Opinia uczniów szkolnych o zajęciach wychowawczo-profilaktycznych

Ta część wniosków stanowi odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze, które brzmiało: „W jakiego rodzaju zajęciach wychowawczo-profilaktycznych brali udział uczniowie o różnym poziomie zaangażowania w zachowania problemowe i jaka jest opinia uczniów o tych zajęciach?”.

W szkołach podstawowych najczęściej wskazywaną tematyką zajęć wychowawczo-profilaktycznych było radzenie sobie z przemocą w internecie oraz bezpieczeństwo korzystania z sieci (około 50% uczniów deklaroowało udział w przynajmniej od jednej do czterech godzin lekcyjnych poświęconych tej tematyce). Często realizowane były również spotkania dotyczące palenia papierosów i picia alkoholu (około 40% uczniów) oraz integracja zespołów klasowych (ponad 30%). Dane te wskazują jednocześnie, że większość uczniów nie

uczestniczyła w ogóle w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych lub nie była pewna tematyki spotkań, jeśli te były realizowane. Zagadnienia wskazywane przez uczestniczących w zajęciach są natomiast spójne z najpowszechniejszymi zagrożeniami na tym etapie edukacji. Są to wymienione w poprzedniej sekcji problemy związane z przemocą i paleniem papierosów.

Wychowanie i profilaktyka realizowane były przede wszystkim w małych grupach lub zespołach klasowych. Uczniowie, opisując te zajęcia, w największym stopniu doceniali przyjazną atmosferę i akceptację okazywaną przez prowadzących. Najrzadziej dostrzegali przydatność poruszanej tematyki dla codziennego życia i rozwoju umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Podobnie nisko oceniali możliwość bycia szczerym w trakcie wypowiedzania się o trudnych dla nich sprawach. Dla uczniów korzyści odnoszone z zajęć były niezależne od osoby je prowadzącej. Bez względu na to, czy był to nauczyciel, zewnętrzny lub szkolny specjalista, młodzież oceniała zajęcia na poziomie umiarkowanym pod względem ich przydatności. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych mieli przy tym tendencję do wydawania nieco niższych ocen. Poza tą jedną różnicą, opinie uczniów szkół podstawowych o zajęciach wychowawczo-profilaktycznych były podobne między grupami o różnym zaangażowaniu w zachowania problemowe.

Wśród uczniów szkół ponadpodstawowych najczęściej wskazywana tematyka zajęć wychowawczo-profilaktycznych to bezpieczeństwo korzystania z internetu (około 44% młodzieży uczestniczyła przynajmniej w od jednej do czterech godzin lekcyjnych), integracja klas (około 43%), profilaktyka sięgania po substancje psychoaktywne (około 41%) oraz radzenie sobie z przemocą w internecie (39%). Uczestnictwo w zajęciach częściej wskazywali młodzi ludzie o wysokim poziomie zachowań problemowych.

Dominującą formą zajęć była praca w małych grupach lub zespołach klasowych. Młodzież szkół średnich najwyżej oceniała następujące aspekty szkolnych działań: możliwość zadawania dodatkowych pytań i komentowania omawianych treści. Istotna była także akceptacja okazywana przez osobę prowadzącą i uwzględnianie propozycji po-



chodzących od uczniów. Najrzadziej uczniowie dostrzegali możliwość szczerej rozmowy na trudne dla nich tematy i przydatność poruszanej tematyki w codziennych działaniach. Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych w mniejszym stopniu oceniali atmosferę w trakcie zajęć jako pozytywną. W porównaniu do rówieśników rzadziej też dostrzegali możliwość podawania prowadzącym własnych propozycji tematycznych. Ta grupa uczniów bardziej doceniała z kolei to, że zajęcia wychowawczo-profilaktyczne dawały możliwość poznania siebie oraz zwiększenia wiedzy o poruszanych zagadnieniach.

W środowiskach szkół podstawowych poziom zaangażowania w zachowania problemowe uczniów nie różnicuje ich opinii na temat szkolnych działań wychowawczo-profilaktycznych. Tematykę tych zajęć i ich obecność w szkołach identyfikuje około połowa uczniów. Najbardziej doceniają oni doświadczanie akceptacji ze strony osób prowadzących. Podobna sytuacja ma miejsce w środowiskach szkół ponadpodstawowych. Z tą różnicą, że uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych częściej deklarują uczestnictwo w zajęciach i ich znaczenie dla poznawania siebie oraz rozwijania wiedzy. Zmianą wartą wprowadzenia jest wskazywanie praktycznej strony zagadnień poruszanych w trakcie działań wychowawczo-profilaktycznych. Uczniowie rzadko dostrzegają przydatność działań dla codziennego funkcjonowania. Istotne jest więc dostosowywanie tematyki i treści do rzeczywistego zapotrzebowania oraz problemów uczniów. Obejmuje to także poziom profilaktyki uniwersalnej i promocji zdrowia, w przypadku których również można założyć, że ich skuteczność będzie większa, jeśli zajęcia będą odpowiadać potrzebom uczniów.

5.3. Kierunek zmian w zachowaniach problemowych, czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka w grupach uczniów o różnym poziomie problemowego zaangażowania

Przedstawione niżej podsumowanie rezultatów badawczych odpowiada na trzecie pytanie badawcze: „Czy istnieją różnice między pierwszym a drugim pomiarem w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych w grupach uczniów o różnym poziomie zaangażowania w te zachowania?”.

5.3.1. Uczniowie szkół podstawowych

Liczba i charakter zmian w zachowaniach problemowych uczniów szkół podstawowych oraz w opisujących ich środowiska czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka są odmienne w zależności od poziomu problemowego zaangażowania młodzieży.

W grupie uczniów o niskim poziomie zaangażowania w zachowania problemowe w pierwszym etapie badań przeważały:

- w grupie czynników chroniących: klimat szkolny, wsparcie otrzymywane ze strony nauczycieli, poczucie braku przyzwolenia na podejmowanie zachowań problemowych;
- w grupie czynników ryzyka: doświadczanie cyberprzemocy, opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia, wykluczanie grupy rówieśniczej;
- w zachowaniach problemowych: ryzykowne oraz problematyczne korzystanie z internetu.

Rok później zaobserwowano zmianę głównie wśród czynników ryzyka, które w tej grupie uległy nasileniu. Zmiany obejmowały przede wszystkim większą liczbą rówieśniczych wzorców problemowych zachowań, większą aprobatę wobec tych zachowań, nasilenie negatywnego wzorca w rodzinie i większe zaangażowanie w zachowania problemowe.

W grupie uczniów o umiarkowanym poziomie problemowego zachowania najważniejszymi czynnikami były:

- w grupie czynników chroniących: wspierająca postawa wychowawców klas, kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów;



- w grupie czynników ryzyka: niekorzystne wzorce zachowań problemowych w rodzinie i w grupie rówieśniczej;
- w zachowaniach problemowych: najwyższą wartość miał ogólny wskaźnik zachowań problemowych (sumaryczny wskaźnik sięgania po używki, stosowania przemocy).

Ogólnie czynniki ryzyka charakteryzowały się wyższym poziomem niż czynniki chroniące. W pomiarze drugim w grupie tej zaobserwowano niewiele zmian w czynnikach i zachowaniu. Najsilniejsze zmiany dotyczyły przede wszystkim nasilenia czynników ryzyka, głównie tendencji do opuszczania szkoły bez usprawiedliwienia i rówieśniczego wzorca zachowań problemowych.

Uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych charakteryzowali się w pomiarze pierwszym przede wszystkim:

- w grupie czynników chroniących: wsparciem ze strony wychowawców, zaangażowaniem w dodatkową pozaszkolną aktywność edukacyjną lub sportową;
- w grupie czynników ryzyka: przekonaniem o dostępności substancji psychoaktywnych, doświadczaniem przemocy i negatywnym modelem zachowań pochodzącym z rodziny;
- w zachowaniach problemowych: sięganiem po substancje i stosowaniem przemocy.

Także w tej grupie uczniów bardziej zaznaczały się czynniki ryzyka aniżeli czynniki chroniące. Zmiany po okresie jednego roku miały natomiast generalnie konstruktywny charakter. Był to wzrost wsparcia rówieśniczego i ciekawości poznawczej, a także zmniejszenie osobistej aprobaty wobec ryzykownych zachowań, przekonania o dostępności substancji psychoaktywnych. Po upływie roku młodzież w omawianej grupie cechowała się także mniejszą liczbą doświadczeń związanych z cyberprzemocą i spadkiem w ogólnym wskaźniku zachowań problemowych.

Dodatkowym źródłem informacji o uczniach szkół podstawowych były rezultaty porównania grup między sobą. Porównania te wykonano dwukrotnie – w pierwszym i drugim etapie badań (po upływie roku).

Poniżej przedstawiono wynikające z tego prawidłowości.

- Jedynie u uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych czynniki chroniące w pomiarze pierwszym były ogólnie wyżej oceniane niż czynniki ryzyka. W pozostałych grupach tendencja była odwrotna, a najwyższe wartości czynników ryzyka były obserwowane zwłaszcza w grupie o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe.
- Niektóre czynniki istotnie różnicują grupy między sobą w pomiarze pierwszym – uczniowie o wysokim poziomie zachowań problemowych doświadczają istotnie mniej wsparcia ze strony nauczycieli, mają niższe kompetencje społeczno-emocjonalne, w większym stopniu akceptują zachowania problemowe i mają dostęp do substancji psychoaktywnych, częściej doświadczają cyberprzemocy, opuszczają lekcje i mają niższą samoocenę aniżeli uczniowie z pozostałych grup. Co więcej, cechy te układają się w trend – im wyższy stopień zachowań problemowych, tym większe ryzyko, a mniejsza ochrona w wymienionych obszarach.
- W pomiarze drugim różnice między grupami stają się mniej silne. Wynika to przede wszystkim ze zmian w grupie o niskim poziomie zachowań problemowych i grupie o wysokim poziomie tych zachowań. Zmiany w pierwszej z grup mają niekorzystny charakter z punktu widzenia celów profilaktyki. Czynniki chroniące uległy osłabieniu, a czynniki ryzyka stały się bardziej nasilone. Odwrotne zmiany – a tym samym zgodne z celem profilaktyki – miały miejsce w grupie uczniów szkół podstawowych o wysokim poziomie ryzyka.

5.3.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych

Dla uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych, którzy uczęszczają do szkół średnich, najbardziej znaczące w pomiarze pierwszym były:

- w grupie czynników chroniących: klimat szkolny, pozytywna postawa wobec nauki i obowiązków oraz przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych;
- w grupie czynników ryzyka: doświadczanie cyberprzemocy, niska samoocena i ryzyko wykluczenia rówieśniczego;
- w zachowaniach problemowych: problematyczne używanie internetu.



Grupa ta generalnie wyżej oceniała czynniki chroniące niż ryzyka. Po upływie roku zaobserwowano zmiany mające niekorzystny charakter – spadek czynników chroniących i wzrost czynników ryzyka oraz zachowań problemowych. Można to wyjaśnić mniejszą niż w innych grupach liczbą odnotowanych przez uczniów zajęć profilaktycznych i jednoczesnym oddziaływaniem negatywnych wzorców rówieśniczych. Czynniki ten przez rok uległ nasileniu, a tym samym potencjalnie mógł wiązać się z innymi niekorzystnymi zmianami. Spadek obejmuje czynniki oceniane przez uczniów jako najważniejsze w pomiarze pierwszym – przekonanie o zachowaniach jako niedozwolonych, postawę wobec nauki i klimat szkolny. Negatywnym zmianom we wzorcu rówieśniczym zachowań problemowych towarzyszy wzrost poczucia dostępności do substancji, częstsze wagarowanie i większe zaangażowanie w zachowania problemowe.

Najważniejsze czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych to:

- w grupie czynników chroniących: pozytywny klimat szkolny, wsparcie nauczycieli, kontrola rodzicielska i ciekawość poznawcza;
- w grupie czynników ryzyka: modelowanie zachowań ryzykownych w rodzinie, doświadczanie przemocy i niska samoocena;
- w zachowaniach problemowych: ogólny wskaźnik zachowań problemowych.

W przeciągu roku w grupie tej zaszło niewiele zmian, a te, które miały miejsce, mają niekorzystny charakter. Spadła ocena klimatu szkolnego, wsparcia nauczycieli, natomiast wzrosła tendencja do opuszczania lekcji i negatywny wzorzec zachowania ze strony rówieśników.

Wysokiemu poziomowi zachowań problemowych towarzyszyły przede wszystkim:

- w grupie czynników chroniących: pozytywny klimat szkolny, wsparcie nauczycieli, kontrola rodzicielska i ciekawość poznawcza;
- w grupie czynników ryzyka: modelowanie zachowań ryzykownych w rodzinie, doświadczanie przemocy i niska samoocena;
- w zachowaniach problemowych: ogólny wskaźnik zachowań problemowych.

Młodzież o wysokim poziomie zachowań problemowych w ciągu badanego roku uczestniczyła w największej liczbie zajęć wychowawczo-profilaktycznych. Zmiany, które odnotowano pod koniec roku, miały charakter konstruktywny. Przede wszystkim uczniowie rzadziej angażowali się w zachowania ryzykowne. Wzrosła przy tym rola rodziców – wspólne aktywności młodzieży i ich opiekunów. Zmiana dotyczyła także norm, przez co młodzież rzadziej aprobowała zachowania ryzykowne i rzadziej przyjmowała je jako dozwolone. Poprawie uległo przy tym radzenie sobie z kryzysami i w sytuacjach stresu. Zmiany te są spójne z tematyką zajęć, którą wymieniali uczniowie z tej grupy – dotyczące używek i radzenia sobie z problemami.

Porównanie między grupami młodzieży o zróżnicowanym zaangażowaniu w zachowania problemowe wykazują, że:

- w pierwszym pomiarze uczniowie o niskim poziomie zachowań problemowych ogólnie wyżej oceniali czynniki chroniące aniżeli czynniki ryzyka. W grupie o wysokim wskaźniku ryzyka oceny te miały przeciwny charakter. W grupie tej wysokiemu ryzyku towarzyszyły równolegle: wyżej oceniana dostępność substancji psychoaktywnych, aprobata zachowań ryzykownych, doświadczanie przemocy, nieskuteczne sposoby radzenia sobie ze stresem i negatywne wzorce zachowań w najbliższym otoczeniu;
- w pomiarze drugim grupy stały się bardziej podobne do siebie pod względem poziomu czynników chroniących, czynników ryzyka i zachowań problemowych. Podobnie jak u młodszych uczniów, wynikało to z zaistnienia zmian o negatywnym charakterze w grupie prezentującej początkowo niski poziom zachowań problemowych oraz z konstruktywnych zmian w grupie o wysokim wskaźniku problemów. Pomimo tego utrzymała się tendencja, zgodnie z którą im wyższy poziom zachowań problemowych, tym większa aprobata wobec tych zachowań, ich modelowanie i niższe kompetencje radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Wbrew założeniom konstruktywne zmiany charakteryzowały przede wszystkim grupę uczniów o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe, a zmiany o negatywnym charakterze – młodzież o niskim poziomie tych zachowań. Wyjaśnieniem tego efektu może być



niewystarczająca ilość lub mała skuteczność profilaktyki uniwersalnej i działań wspierających zdrowie. Słabość tych działań może sprawiać, że działają typowe dla środowisk uczniowskich mechanizmy wyjaśniające powstawanie dysfunkcji. Polega to zwłaszcza na zwiększaniu się negatywnego przekazu pochodzącego od koleżeństwa i aprobaty uczniów wobec zachowań problemowych. Brak przeciwwagi w postaci działań profilaktycznych prowadzi w efekcie do nasilania się zachowań problemowych. Prawidłowość tę wydają się potwierdzać zmiany obserwowane w grupach wysokiego ryzyka. Na poziomie szkół średnich uczniowie o wysokim poziomie ryzyka najczęściej uczestniczą w zajęciach profilaktycznych. To z kolei wiąże się z osłabianiem w ich środowisku czynników ryzyka i wzmacnianiem czynników chroniących. Można założyć, że działania profilaktyczne są szczególnie kierowane do grupy wysokiego ryzyka i przynoszą oczekiwane rezultaty. Wzmocnić zaś należy działania o charakterze uniwersalnym i promującym zdrowe funkcjonowanie w grupach uczniów rzadko podejmujących zachowania problemowe.

5.4. Związek zmian w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych a uczestnictwo uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych

Ostatnie z przeprowadzonych analiz dotyczyły pytania badawczego: „Jaki jest związek między zmianami w czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka i zachowaniach problemowych oraz uczestnictwem uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych?”.

Ujęte w pytaniu „zmiany” szacowano jako różnicę między pomiarem drugim a pierwszym, odejmując od siebie wartości poszczególnych zmien-nych.

5.4.1. Uczniowie szkół podstawowych

- W grupie uczniów o niskim poziomie zachowań problemowych zajęcia profilaktyczne nie pełnią istotnej roli w oddziaływaniu na czynniki ryzyka, zachowania problemowe lub wzmacnianiu czynników chroniących. Rezultaty analiz nie pozwalają na określenie

ich skuteczności w podanych obszarach. Jednocześnie w grupie tej obowiązuje prawidłowość dotycząca roli czynników chroniących polegająca na tym, że oddziałują one na zachowania problemowe, zmniejszając zaangażowanie uczniów, ale poprzez redukowanie znaczenia czynników ryzyka. Z drugiej strony, im mniejsza rola ochrony, tym bardziej rośnie oddziaływanie czynników ryzyka. Zwiększenie w tej grupie liczby działań profilaktycznych o charakterze uniwersalnym wzmocniłoby opisaną funkcję czynników chroniących. Skuteczność szkolnych działań wychowawczo-profilaktycznych może być większa dzięki zorientowaniu na rozwijanie lub wprowadzanie czynników chroniących.

- W grupie uczniów szkół podstawowych o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych relacje są analogiczne do tych ustalonych w grupie o niskim poziomie ryzyka. Jedyna różnica polega na związku między częstością zajęć wychowawczo-profilaktycznych a nasileniem czynników ryzyka. Im wyższe nasilenie, tym większa częstość zajęć, które wydają się być odpowiedzią na dostrzegane w środowisku ryzyko. Czynniki chroniące mają działanie pośrednie na zachowania problemowe, które polega na redukowaniu znaczenia czynników ryzyka. Takie same wnioski dotyczą grupy uczniów o wysokim wskaźniku zachowań problemowych.

5.4.2. Uczniowie szkół ponadpodstawowych

- W grupie młodzieży o niskim poziomie zachowań problemowych zajęcia wychowawczo-profilaktyczne nie wykazują istotnej skuteczności. Są niezależne od relacji między czynnikami chroniącymi, czynnikami ryzyka a zachowaniami problemowymi. Rola czynników ryzyka opiera się na zasadzie, że im wyższy ich poziom, tym większe zaangażowanie w zachowania problemowe. Czynniki chroniące działają zaś pośrednio – redukują poziom czynników ryzyka, a przez to również zachowań problemowych.
- Wśród uczniów o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych istotne są dwa rodzaje relacji między zachowaniami problemowymi a czynnikami ryzyka i chroniącymi. Pierwsze powiązanie ma charakter bezpośredni i obejmuje czynniki ryzyka oraz zachowania problemowe. Im większe nasilenie czynników, tym



większe ryzyko podjęcia zachowań. Drugie powiązanie dotyczące czynników chroniących jest natomiast zależne od udziału uczniów w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych. Gdy uczniowie biorą w nich udział, czynniki chroniące działają w dwojaki sposób: bezpośrednio – obniżają poziom zachowań problemowych oraz pośrednio – osłabiają działania czynników ryzyka. Skuteczność wychowawczo-profilaktyczna jest wyraźna dopiero wtedy, gdy szkoły prowadzą zajęcia poświęcone wielu aspektom funkcjonowania uczniów równolegle. Wniosek ten dotyczy uczniów o umiarkowanym poziomie zachowań problemowych, których poziom ryzyka nie jest jeszcze wysoki.

- W grupie uczniów o wysokim poziomie zachowań problemowych realizacja zajęć wychowawczo-profilaktycznych również ma znaczenie dla jakości profilaktyki. Jeśli uczniowie biorą udział w zajęciach, działanie czynników ryzyka jest redukowane. Im więcej zajęć, tym mniejsze ryzyko kontynuowania zachowań problemowych. Także czynniki chroniące, które osłabiają działanie czynników ryzyka, zależą od prowadzenia zajęć wychowawczo-profilaktycznych. Można stwierdzić, że jeśli zajęcia te odpowiadają problemom uczniów, ich skuteczność jest najwyższa. Tym samym w przypadku uczniów o wysokim poziomie zachowań problemowych znaczenie ma nie tyle wieloaspektowość oddziaływań, co ich dostosowanie do potrzeb młodzieży. Warto temu aspektowi poświęcić uwagę w kolejnych badaniach i analizach dotyczących skuteczności szkolnych oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych.

Zajęcia wychowawczo-profilaktyczne stają się istotnym elementem oddziaływań na czynniki chroniące, czynniki ryzyka, a przez nie na zachowania problemowe w grupach uczniów zaangażowanych w te zachowania. Można stwierdzić, że jeśli młodzież zachowuje się w sposób problemowy, to budzi to potrzebę uruchomienia w szkole działań zaradczych. Działania te wzmacniają czynniki chroniące, które jednocześnie osłabiają oddziaływanie czynników ryzyka. W przypadku uczniów o niższym zaangażowaniu w zachowania problemowe istotne powinno być wprowadzanie działań wychowawczo-profilaktycznych o charakterze uniwersalnym. Ich brak uruchamia w środowiskach uczniowskich tendencję do zwiększania częstości problemowego za-

chowania. Ma to miejsce przede wszystkim w wyniku negatywnego wzorca ze strony rówieśników. W starszych klasach towarzyszy temu nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresujących oraz skłonność do zaniżania własnej samooceny. W przypadku uczniów o niskim lub umiarkowanym poziomie ryzyka ważne jest zatem wprowadzenie aktywności poświęconych nie tylko redukowaniu problemowego zachowania, ale wzmacniających kompetencje uczniów do radzenia sobie w trudnościach, do budowania i utrzymywania konstruktywnych relacji rówieśniczych. Istotne w zapobieganiu jest także poświęcanie uwagi ogólnemu rozwojowi uczniów, a nie wycinkowym działaniom. Dopiero zajęcia wieloaspektowe, poruszające szeroki zakres tematyki, obniżają ryzyko wchodzenia w kolejne zachowania o problemowym charakterze. Inaczej jest w grupie uczniów o wysokim zaangażowaniu w zachowania problemowe. W ich przypadku realizacja zajęć osłabia czynniki ryzyka, bezpośrednio i poprzez uruchamianie czynników chroniących. Co więcej, zajęcia są najbardziej skuteczne, jeśli odpowiadają problemom uczniów.



Zakończenie

Zaprezentowana Państwu książka to druga z dwóch publikacji (pierwsza – Poleszak, Kata, 2023) poświęconych zagadnieniom wychowania i psychoprofilaktyki w szkole. Stanowią one pewnego rodzaju całość. Pierwsza koncentrowała się na dynamice zachowań problemowych i ich zależności od czynników chroniących i czynników ryzyka. Jej celem było wsparcie specjalistów szkolnych w diagnozie zapotrzebowania na działania wychowawcze i psychoprofilaktyczne oraz w przygotowaniu i realizacji treści w ramach programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły. Z kolei druga koncentruje się na aspekcie skuteczności tych działań. W założeniach teoretycznych skupiono się na przedstawieniu standardów zwiększających jakość prowadzenia psychoprofilaktyki w środowisku dzieci i młodzieży. W warstwie badawczej starano się ukazać skuteczność szkolnych działań psychoprofilaktycznych.

Postawienie akcentu na skuteczność psychoprofilaktyki szkolnej nie jest przypadkowe. Zdecydowaliśmy się w ten sposób na zabranie głosu w dyskusji środowiska psychoprofilaktyków w Polsce na temat tego, jaki model profilaktyki powinien być prowadzony. Przypomnijmy, że jeden model skłania się ku szerokiemu zestawowi programów rekomendowanych (zebranych w banku programów rekomendowanych) oraz ich realizacji w szkole – zgodnie z decyzją dyrektora i/lub gminnym finansowaniem. Za tym rozwiązaniem przemawia niewątpliwie argument rekomendacji, to jest sprawdzenia, czy spełniają one wybrane standardy skutecznej profilaktyki. Warto dodać, że to rozwiązanie ma też pewne ograniczenia. W banku znajduje się jedynie około 30 programów profilaktycznych. Programy te nie pokrywają obszaru problemów dzieci i młodzieży oraz nie ma wśród nich propozycji skierowanej do każdej grupy wiekowej. Niewątpliwie bank programów rekomendowanych to krok w dobrym kierunku, ale jego zasoby niewystarczająco odpowiadają na zapotrzebowanie środowiska szkolnego.



Drugi model to realizacja zapisów ustawy – Prawo oświatowe, która zakłada diagnozę oraz opracowanie na jej podstawie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki. Ostatni model nie wyklucza włączania profilaktycznych programów rekomendowanych do działań szkolnych. Przy poprawnie realizowanej psychoprofilaktyce, a więc zgodnej z opisanymi wcześniej standardami, atutem tego rozwiązania jest dostosowanie działań do zapotrzebowania i rozumienie specyfiki danego środowiska szkolnego. Z kolei słabości tego rozwiązania jest także kilka, z których najważniejsze to jakość diagnoz i programów szkolnych oraz skuteczność samych działań wychowawczych i psychoprofilaktycznych. Kolejną kwestią pozostaje miejsce wychowania i profilaktyki w edukacji szkolnej oraz jej znaczenie w funkcjonowaniu szkoły. Wreszcie pełniony nadzór nad jakością działań wychowawczych i profilaktycznych ustawowo pełniony przez dyrektora szkoły oraz kuratorium oświaty.

Wspomniana powyżej dyskusja dotyczy głównie postulowanych słabości systemu profilaktyki szkolnej w Polsce. Postanowiliśmy zabrać w niej głos w dwojaki sposób. Po pierwsze, w projekcie, w ramach którego powstały obie publikacje, wraz z Ministerstwem Edukacji Narodowej przygotowaliśmy platformę do diagnozy zapotrzebowania na treści wychowawcze i profilaktyczne w środowisku szkolnym. Zawiera ona sprawdzone psychometrycznie narzędzia do badania dzieci i młodzieży (dostosowane do poziomu wiekowego i etapów rozwoju) mierzące czynniki chroniące, czynniki ryzyka i zachowania problemowe. Pozwala też na przeprowadzenie w sposób zdalny badań, które prezentowane są w postaci zbiorczych raportów z propozycją zaleceń do działań profilaktycznych w zależności od uzyskanych wyników.

Po drugie, przygotowaliśmy publikacje, które z jednej strony pokazują problemy dzieci i młodzieży, a z drugiej strony sprawdzają skuteczność działań profilaktycznych szkół. Z przeprowadzonych analiz wynika, że działania wychowawcze i profilaktyczne w środowisku są skuteczne, pod warunkiem że prowadzone są stosownie do potrzeb uczniów i z adekwatną częstością zajęć. Ważną refleksją płynącą z badań jest fakt, że badane szkoły zbyt późno reagują na problemy. Interweniują dopiero w momencie pojawiania się problemów – i choć ich działania są skuteczne, to znacząca grupa młodych ludzi (pozbawiona profilaktyki uniwersalnej) podej-

muje zachowania problemowe. Wskazuje to na problem, że w szkołach jest zbyt mało (albo nie ma wcale) działań uprzedzających, a więc o charakterze profilaktyki uniwersalnej. Przez taki proceder szkoły w małym stopniu wzmacniają czynniki chroniące (choć logika podpowiadałaby, że tego typu działań powinno być więcej, gdyż mieszczą się one w ramach procesu wychowywania uczniów). Proceder ten prowadzi do sytuacji, że uczniowie są bardziej podatni na czynniki ryzyka. Można to określić jako pewnego rodzaju grzech zaniedbania. Jeżeli pojawiają się w środowisku zachowania problemowe, szkoły podejmują skuteczne działania profilaktyczne z poziomu profilaktyki wskazującej. Ich skuteczność przejawia się głównie w redukcji czynników ryzyka, co jest niezwykle pożądane i przekłada się na spadek zachowań problemowych.

Liczymy, że te dostrzeżone prawidłowości pozwolą na zrobienie pozytywnego kroku w kierunku poprawienia skuteczności oraz efektywności wychowania i psychoprofilaktyki w środowisku szkolnym. Dostarczamy jednocześnie argumentów, że działania profilaktyczne w szkołach – mimo niedoskonałości i niezbędnej poprawy – są skuteczne. Warto je więc wzmacniać i rozwijać, a nie rezygnować z nich.



Bibliografia

- Achterhof, R., Huntjens, R. J. C., Meewisse, M., Henk, A. L., Achterhof, R. (2019). Assessing the application of latent class and latent profile analysis for evaluating the construct validity of complex posttraumatic stress disorder: cautions and limitations. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1). doi.org/10.1080/20008198.2019.1698223
- Baryła-Matejczuk, M., Kata, G., Poleszak, W. (2022). Environmental sensitivity in young adolescents: The identification of sensitivity groups in a Polish sample. *PLoS ONE* 17(7): e0271571. doi.org/10.1371/journal.pone.0271571
- Brammer, L. M. (1984). *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Brotherhood, A., Sumnall, H. R. (2011). *European drug prevention quality standards. A manual for prevention professionals*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2810/48879
- Brotherhood, A., Sumnall, H. R. (2015). *Europejskie standardy jakości w profilaktyce uzależnień od narkotyków – krótki przewodnik*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116–131. doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116
- Dąbkowski, M. (2013). Bullying – zastraszanie i przemoc szkolna. W: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci: Teoria i praktyka* (s. 101–122). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Donovan, J. E., Jessor, R., & Costa, F. M. (1988). Syndrome of problem behavior in adolescence: A replication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 762–765. doi.org/10.1037/0022-006X.56.5.762
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning. Educational Practices Series*. Brussels: International Bureau of Education.



- Epskamp, S., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Schmittmann, V. D., Borsboom, D. (2012). qgraph: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. *Journal of Statistical Software*, 48(4), 1–18.
doi:18637/jss.v048.i04
- Epskamp, S., Borsboom, D., Fried, E. I. (2018). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*, 50(1), 195–212.
doi:10.3758/s13428-017-0862-1
- Field, A. (2022). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Flay, B. R. (1986). Efficacy and effectiveness trials (and other phases of research) in the development of health promotion programs. *Preventive Medicine*, 15(5), 451–474. doi:10.1016/0091-7435(86)90024-1
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E. K., Schinke, S., Valentine, J. C., and Ji, P. (2005). *Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination*. Prevention Science, 6(3), 151–175. doi:10.1007/s11121-005-5553-y
- Gaś, Z. B. (1992). *Program „Rówieśniczych Doradców” jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Gaś, Z. B. (2000). *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gaś, Z. B. (2004). *Szkolny Program Profilaktyki. Istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa: MENiS.
- Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gaś, Z. B., Poleszak, W. (2017). *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Imai, M. (2006). *Gemba kaizen. Zdroworozsądkowe niskokosztowe podejście do zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- James, R.K., Gilliland, B.E. (2006). *Strategie interwencji kryzysowej*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 155–175). Łódź: theQ studio.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychological development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82(4), 331–342. doi.org/10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x
- Jessor, R. (2014). Problem behavior theory: A half-century of research on adolescent behavior and development. In: R. M. Lerner, A. C. Petersen, R. K. Silbereisen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The developmental science of adolescence: History through autobiography* (pp. 239–256). New York: Psychology Press.
- Jessor, R. (2016). Some concluding thoughts. In: *The origins and development of problem behavior theory. Advancing responsible adolescent development* (pp. 205–210). Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978-3-319-40886-6_12
- Jessor, R. (2017). Problem behavior theory and the social context: *The collected works of Richard Jessor*. Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-57885-9
- Jessor, R. (2018). Reflections on six decades of research on adolescent behaviour and development. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 473–476.
- Jessor, R., & Turbin, M. S. (2014). Parsing protection and risk for problem behavior versus pro-social behavior among US and Chinese Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 43(7), 1037–1051. doi.10.1007/s10964-014-0130-y
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923–933. doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923
- Kapardis, A., Spanoudis, G., Kapardis, C., & Konstantinou, M. (2021). Cyprus. In: D. P. Farrington, H. Jonkman, F. Groeger-Roth (Eds.), *Delinquency and substance use in Europe: Understanding risk and protective factors* (pp. 97–113). Springer.
- Kowal, W. (2013). Skuteczność i efektywność. Zróżnicowane aspekty interpretacji. *Organizacja i Kierowanie*, 4(157), 11–23.



- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
doi.org/10.1002/9780470694176
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leary, M. R. (Ed). (2001). *Interpersonal rejection*. New York: Oxford University Press.
- Linzer, D. A., & Lewis, J. B. (2011). polCA: An R Package for Polytomous Variable Latent Class Analysis. *Journal of Statistical Software*, 42(10), 1–29.
doi.org/10.18637/jss.v042.i10
- Matusz, P. J., Traczyk, J., Gąsiorowska, A. (2011). Kwestionariusz Potrzeby Poznania – konstrukcja i weryfikacja empiryczna narzędzia mierzącego motywację poznawczą. *Psychologia Społeczna*, 2(17), 113–128.
- McCauley, D. M., & Fosco, G. M. (2021). Family and individual risk factors for triangulation: Evaluating evidence for emotion coaching buffering effects. *Family Process*. doi:10.1111/famp.12703
- Mizerek, H. (2012). Dyskretny urok ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (s. 37–54). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mrazek, P. J., Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing Risks For Mental Disorders: Frontiers For Preventive Intervention Research*. Washington, DC: National Academies Press. doi:10.17226/2139
- Muras, M. (2005). Pojęcie wykluczenia społecznego. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 237–239). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.
- Nyszk, W. (2009). Znaczenie standardów obsługi klienta w budowaniu kapitału relacyjnego przedsiębiorstwa. W: B. Domańska-Szaruga (red.), *Budowanie relacji z klientem* (s. 72–78). Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 1, 1–10.
doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038

- Ostaszewski, K. (2003). *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Ostaszewski, K. (2016). Kompendium wiedzy o profilaktyce. W: Ostaszewski, K., Okulicz-Kozaryn, K., Sochocki, M. J., Sokołowska, M., Szymańska, J., *Jak zadbać o jakość w profilaktyce – System Rekomendacji Programów Profilaktycznych i Promocji Zdrowia Psychicznego* (s. 73–95). Warszawa: Fundacja ETOH.
- Ostaszewski, K. (2019). Theoretical fundamentals of school prevention. W: R. Porzak (Ed.), *Prevention in school. Current situation and future prospects for prevention in Poland* (s. 14–23). Lublin: "You Have a Chance" Foundation.
- Ostaszewski, K., Poleszak, W. (2019). Skuteczna profilaktyka stosowania substancji psychoaktywnych. W: R. Porzak (red.), *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce* (s. 190–204). Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Ostaszewski, K., Kucharski, M., Stokwiszewski, J. (2021). Zaburzenia zdrowia psychicznego wśród młodzieży w wieku 12–17 lat. W: J. Moskaiewicz, J. Wciórka (red.), *Kondycja psychiczna mieszkańców Polski. Raport z badań „Kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań – EZOP II”* (s. 643–688). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 16–27. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.001
- Pituch, K. A., Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences. Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51–70. doi.org/10.1037/dev0000406
- Poleszak, W. (2012). Profilaktyka zachowań agresywnych w internecie. Propozycja działań profilaktycznych. W: J. Pyżalski (red.), *Cyberbullying. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie* (s. 185–210). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.



- Poleszak, W. (2023). Education and prevention in the context of highly sensitive people. In: M. Baryła-Matejczuk (Ed.), *Psychological aspects of human high sensitivity: Concepts – identification – support. Academic handbook* (pp. 73–98). Lublin: Innovatio Press.
- Poleszak, W., Kata, G. (2022). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka w radzeniu sobie z pandemią Covid-19 w środowisku młodzieży szkolnej. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(52), 26–42. doi.org/10.34766/fetr.v4i52.1123
- Poleszak, W., Kata, G. (2023). *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Wyniki ogólnopolskich badań – stan i rekomendacje*. Góra Puławska: Stowarzyszenie EDUKACJA 3.0.
- Poleszak, W., Porzak, R., & Kata, G. (2019). Prevention and personality development of pupils aged 17–19 years. W: R. Porzak (Ed.), *Prevention in school. Current situation and future prospects for prevention in Poland* (pp. 157–173). Lublin: "You Have a Chance" Foundation.
- Poprawa, R. (2012). Test problematycznego używania Internetu. Adaptacja i ocena psychometryczna Internet Addiction Test K. Young. *Przegląd Psychologiczny*, 52(2), 193–216.
- Posit Team (2024). *RStudio: Integrated Development Environment for R. Posit Software*. PBC, Boston, MA. <http://www.posit.co/>
- Preckel, F. (2014). Assessing need for cognition in early adolescence: Validation of a German adaption of the Cacioppo/Petty Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 65–72. doi.org/10.1027/1015-5759/a000170
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2014). Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady. W: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży* (s. 33–47). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Pyżalski, J., Poleszak, W. (2019). Programy profilaktyki przemocy rówieśniczej i cyberbullyingu. W: R. Porzak (red.), *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce* (s. 183–189). Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.

- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Pinto, A. M., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: An adaptation study of the Portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1473–1484.
doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39431
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. R Package Version 2.3.9. Northwestern University, Evanston, Illinois. CRAN.R-project.org/package=psych
- Sierpińska, M., Jachna, T. (2007). *Ocena przedsiębiorstwa według standardów światowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sinha, P., Calfee, C. S., & Delucchi, K. L. (2021). Practitioner's Guide to Latent Class Analysis: Methodological Considerations and Common Pitfalls. *Critical Care Medicine*, 49(1), e63–e79.
doi: 10.1097/CCM.0000000000004710
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dziennik Ustaw z 2024 r. poz. 737 ze zm.).
isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf (data pobrania: 30.10.2024).
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Van Borkulo, C. D., van Bork, R., Boschloo, L., Kossakowski, J. J., Tio, P., Schoevers, R. A., Borsboom, D., & Waldorp, L. J. (2023). Comparing network structures on three aspects: A permutation test. *Psychological Methods*, 28(6), 1273–1285.
doi.org/10.1037/met0000476
- Wojcieszek, K., Szymańska, J. (2003). *Standardy jakości pierwszorzędowych programów profilaktycznych realizowanych w szkołach i placówkach oświatowych*. ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/standardy_jakosci.pdf (data pobrania: 18.07.2024).



- Wyrick, D., Wyrick, C. H., Bibeau, D. L., Fearnow-Kenney, M. (2001). Coverage of adolescent substance use prevention in state frameworks for health education. *Journal of School Health*, 71(9), 437–442. doi:10.1111/j.1746-1561.2001.tb07320.x
- Yalom, I., Leszcz, M. (2006). *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ziarko, M. (2010). Etapy konstruowania programu profilaktycznego. W: L. Cierpiąłkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm* (s. 374–426). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.



Załączniki

Własności psychometryczne stosowanych narzędzi

Poniższe tabele zawierają dodatkowe informacje powiązane z analizami wyników badań własnych. Dane podzielono na sekcje nawiązujące do obszarów analiz bądź rozdziałów książki.

Tabela 81. Zmienne składające się na mierzone czynniki chroniące – informacja o liczbie itemów i rzetelności (współczynnik omega)

Nazwa zmiennej	Liczba itemów	Rzetelność	Opis czynnika
Klimat szkolny	3	0,729	Na klimat szkoły składa się wiele czynników, a mianowicie: struktura organizacyjna szkoły, relacje międzyludzkie (uczeń-uczeń, nauczyciel-uczeń, nauczyciel-rodzic), metody kształcenia, sposoby dyscyplinowania i wychowywania, poczucie bezpieczeństwa, udział w podejmowaniu ważnych decyzji itd. (Ostaszewski, 2019). W rezultacie jest to samopoczucie ucznia w kontakcie ze środowiskiem szkolnym i osobami je tworzącymi.
Wsparcie rówieśnicze	6	0,848	Przynależność do grupy rówieśniczej jest warunkiem zaspokajania potrzeb rozwojowych. W życie człowieka wpisane jest wszechobecne dążenie do utworzenia oraz utrzymania co najmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych (Leary, 2001). Wsparcie rówieśnicze rozumiane jest jako poczucie akceptacji, otwartości w relacji i zainteresowania ze strony rówieśników ukierunkowanego na chęć poznania jednostki (Leary, 2001; Jaskulska, Poleszak, 2015).



Wsparcie ze strony wychowawców	6	0,918	Istotą wsparcia ze strony wychowawców jest doświadczenie ciepła emocjonalnego, opiekuńczości i poczucia więzi. Przejawia się ono w otrzymywaniu od wychowawcy zachęty, troski, rady i rzetelnej informacji, docenienia i wysłuchania ze zrozumieniem, ale także kontroli negatywnych zachowań.
Wspierająca postawa nauczycieli	9	0,840	Wspierająca postawa nauczycieli wyraża się poprzez zaangażowanie w obszar uczenia się oraz tworzenie warunków do tego, aby uczeń doświadczał akceptacji, szacunku, poszanowania godności osobistej, wsparcia w procesie uczenia się, ale też sprawiedliwości w ocenianiu, stawiania jasnych wymagań i granic, a także uczenia się odpowiedzialności.
Kontrola ze strony rodziców	5	0,837	Przez kontrolę ze strony rodziców rozumie się głęboką troskę i zainteresowanie w zakresie różnych aspektów życia dziecka. Wyrażać się ona będzie poprzez sprawdzanie z kim i w jaki sposób dziecko spędza czas po szkole oraz swój czas wolny, pytaniem o sieć rówieśniczą oraz monitorowanie na co dziecko wydaje pieniądze.
Wspólne aktywności z rodzicami	9	0,822	Istotą wspólnych aktywności z rodzicami jest częstotliwość angażowania się w różne formy spędzania czasu wraz z dzieckiem. Aktywne formy spędzania czasu, takie jak: wspólne uprawianie sportu, granie w gry planszowe, realizowanie pasji i hobby, wykonywanie obowiązków domowych, będą budowały bliskie relacje w rodzinie. Ważnym aspektem tego czasu jest także rozmowa, zarówno o sprawach szkolnych, jak też innych sprawach dziecka, ale również o sprawach domowych. Są to zachowania świadczące o spójności systemu rodzinnego i bliskich, wspierających więziach (Jessor, 2014).

Postawa wobec nauki i obowiązków szkolnych	4	0,841	Przez postawę wobec nauki oraz obowiązków szkolnych rozumie się przekonania uczniów o znaczeniu i potrzebnosci tego, czego uczą się w szkole oraz możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w przyszłości.
Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych	13	0,928	Przekonanie o zachowaniach ryzykownych jako niedozwolonych stanowi poczucie uczniów i ich opinia w kwestii, czy wolno im angażować się w poszczególne zachowania ryzykowne, takie jak: używanie różnego rodzaju substancji psychoaktywnych, przedwczesna aktywność seksualna, gry hazardowe, zachowania agresywne i przemocowe. Oddaje to osobiste przekonania uczniów na temat zachowań problemowych w przeciwieństwie do prozdrowotnych.
Ciekawość poznawcza	19	0,745	Ciekawość poznawcza (potrzeba poznania; NFC) odnosi się do „(trwałej) tendencji osoby do angażowania się i czerpania przyjemności z wysiłku intelektualnego i umysłowego” (Cacioppo & Petty, 1982, s. 116). Osoby o wysokim poziomie tej właściwości chętnie podejmują się zadań wymagających rozumowania i rozwiązywania problemów. Nie zmienia to ich postawy wobec innych zadań, które nie wymagają wysiłku. Mają więcej doświadczeń związanych poszukiwaniem wiedzy, analizowaniem problemów, a przez to często większy zasób słownictwa i wiadomości ogólnych (Matusz, Gąsiorowska, Traczyk, 2011).
Zaangażowanie w aktywność pozaszkolną	15	0,712	Na aktywności pozaszkolne składają się: czas poświęcony na przygotowywanie do zajęć w szkole, czas poświęcony na rozwój swoich zainteresowań w kołach, klubach, sekcjach, ale również we własnym zakresie, wolontariat, harcerstwo czy spotkania grup religijnych. R. Jessor i M. S. Turbin (2014) wliczają tego typu aktywności w obszar działań prospołecznych, które są akceptowane przez środowisko i wiążą się nie tylko z działaniem na rzecz innych, ale także z rozwojem własnym jednostki.



Kompetencje społeczno-emocjonalne	34	0,974	Kompetencje społeczno-emocjonalne to zestaw umiejętności, postaw i wiedzy, które leżą u podstaw prozdrowotnego zachowania dzieci i młodzieży, wiążą się z umiejętnym zarządzaniem emocjami, osiąganiem osobistych i wspólnotowych celów, dobrą jakością relacji z innymi, umiejętnością ich budowania i utrzymywania, podejmowaniem odpowiedzialnych decyzji. Są to kompetencje warunkujące prawidłowe funkcjonowanie w szeregu ról społecznych i realizacji zadań rozwojowych (Elias, 2003; Park i in., 2017).
-----------------------------------	----	-------	---

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 82. Zmienne składające się na mierzone czynniki ryzyka – informacja o liczbie itemów i rzetelności (współczynnik omega)

Nazwa zmiennej	Liczba itemów	Rzetelność	Opis czynnika
Rówieśniczy wzorzec zachowań ryzykownych	12	0,924	Zaangażowanie rówieśników w zachowania problemowe (m.in. sięganie po substancje psychoaktywne, stosowanie przemocy) i dostrzeganie tego przez uczniów jest czynnikiem ryzyka istotnie zwiększającym prawdopodobieństwo podejmowania analogicznych zachowań. Negatywny wzorzec rówieśniczy przynależy do grupy czynników opisujących środowisko społeczne i uczniowskie (Jessor, 2017).
Aprobata zachowań ryzykownych rówieśników	13	0,921	Jest to ocena uczniów zachowań problemowych kolegów i koleżanek. Ocena ta wyraża się poprzez akceptację, obojętność lub krytykę ryzykownych działań podejmowanych przez rówieśników. Jest to jednocześnie wskaźnik zaangażowania uczniów w konwencjonalne i prozdrowotne normy <i>versus</i> odrzucanie tych norm na rzecz negatywnego wpływu rówieśniczego (Jessor, 2016).
Model zachowań ryzykownych w rodzinie	8	0,886	Czynnik ten, podobnie jak negatywny wzorzec rówieśniczy, opisuje społeczny kontekst, w jakim funkcjonują uczniowie. Dotyczy częstości z jaką uczniowie zauważają, że ktoś w rodzinie stosuje przemoc lub sięga po substancje psychoaktywne. Jest to bardzo ważny czynnik w wyjaśnianiu zachowania uczniów znajdujący potwierdzenie w szeregu badań (Jessor, 2017).
Dostępność substancji psychoaktywnych	8	0,927	Jako element społecznego kontekstu, w którym funkcjonują uczniowie, czynnik ten wyraża przekonanie młodzieży o łatwości w dostępie do substancji psychoaktywnych pomimo norm i przepisów zabraniających ich zakupu i spożywania. Czynnik ten współtworzy przekonanie uczniów o możliwości podejmowania ryzykownych zachowań i względności norm społecznych (Jessor, 2014).



Doświadczanie przemocy	9	0,902	Przemoc definiowana jest jako agresywne zachowania wymierzone przez osobę lub grupę osób. Celem tych zachowań jest wyrządzenie krzywdy fizycznej bądź psychicznej drugiej osobie, a także zastraszanie, gnębienie czy wymuszanie na niej określonych rzeczy. Do cech tego zjawiska należą: celowość, powtarzalność oraz systematyczność występowania owego zachowania (Dąbkowski, 2013).
Doświadczanie cyberprzemocy	7	0,904	Przez cyberprzemoc rozumie się powtarzane przez określony czas akty agresji o charakterze intencjonalnym i nierównowagi sił przy wykorzystaniu komunikacji zapożyczanej lub różnego rodzaju narzędzi internetowych (Pyżalski, 2012, 2014). Do aktów cyberprzemocy zalicza się nie tylko obrażanie oraz wyśmiewanie kogoś przy użyciu komunikatorów i forów internetowych, ale także upublicznianie upokarzających materiałów czy wykluczanie kogoś w społecznościach internetowych (Kowalski, Limber, Agatson, 2008; Pyżalski, 2012).
Objawy kryzysu psychicznego	29	0,964	Kryzys to reakcja na „przeszkodę, która w tym czasie jest nie do pokonania za pomocą zwyczajowych metod rozwiązywania problemów” (James, Gilliland, 2006, s. 25). Ta reakcja może doprowadzić do stanu dezorganizacji, w którym człowiek doświadcza poczucia lęku, szoku i trudności związanych z przeżywaniem określonej sytuacji (Brammer, 1984). W obserwacji zachowania ucznia kryzys psychiczny objawia się szeregiem cech, zachowań i reakcji emocjonalnych świadczących o poziomie przeżywanych trudności (Poleszak, Kata, 2022).
Niska samoocena	14	0,891	Jest to ocena i postawa uczniów wobec wybranych cech indywidualnych, jak i warunków, w których funkcjonują (np. jakość relacji koleżeńskich, posiadane perspektywy rozwoju). O ile stabilna i wysoka ocena jest istotnym elementem prawidłowego rozwoju i dojrzewania, to niska ocena może generować poczucie odrzucenia i niezadowolenia z siebie. Zachowania ryzykowne zaś mogą być formą odreagowywania negatywnych odczuć (Jessor i in., 1995).

Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem	10	0,747	Radzenie sobie ze stresem jest rozumiane jako wszelkie poznawcze i behawioralne działania człowieka, które prowadzą do opanowania wszelkich wewnętrznych oraz zewnętrznych czynników, które on sam określa jako obciążające i przekraczające jego zasoby (Lazarus, Folkman, 1984). Niekonstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem w konsekwencji nie będą rozwiązywać samego problemu, a charakteryzować się będą tendencjami do ucieczki lub wyłącznie rozładowaniem napięcia emocjonalnego.
Opuszczanie szkoły bez usprawiedliwienia	8	0,900	Czynnik dotyczy częstości z jaką uczniowie decydują się na opuszczenie lekcji bez usprawiedliwienia samotnie lub z całą klasą czy wybranymi rówieśnikami. Jest to element zaangażowania w edukację i naukę szkolną, który istotnie wpływa na ryzyko podejmowania zachowań problemowych.
Wykluczenie rówieśnicze	4	0,805	Wykluczenie to zakłócenie procesu budowania przynależności w relacjach z jednostką i grupą. Prowadzi ono do trudności w utworzeniu i utrzymaniu przynajmniej minimalnej ilości trwałych i znaczących relacji interpersonalnych, co stoi na przeszkodzie w realizacji zadań rozwojowych. Przejawia się brakiem lub niewystarczającym poziomem uczestnictwa w głównym nurcie życia grupy rówieśniczej lub społeczności lokalnej (Muras, 2005; Leary, 2001; Jaskulska, Poleszak, 2015).



Tabela 83. Zmienne składające się na mierzone zachowania ryzykowne – informacja o liczbie itemów i rzetelności (współczynnik omega)

Nazwa zmiennej	Liczba itemów	Rzetelność	Opis wymiaru
Ogólny wskaźnik zachowań ryzykownych	16	0,918	Sumaryczny wskaźnik częstości podejmowania zachowań problemowych przez młodzież – syndrom zachowań ryzykownych (por. Jessor, Turbin, 2014). Stosowanie pojedynczego wskaźnika jest uzasadnione względami merytorycznymi – podobieństwo funkcji i znaczenia zachowań ryzykownych w okresie dorastania (Gaś, 2006; Jessor, Turbin, 2014), jak i psychometrycznymi – jeden wymiar w analizie czynnikowej i trafność potwierdzona w badaniach (Donovan, Jessor, Costa, 1988; Kapardis i in., 2021; Poleszak, Porzak, Kata, 2019).
Problematyczne używanie internetu	7	0,902	Zachowania związane z korzystaniem z internetu bądź aplikacji internetowych mogące świadczyć o ich nadużywaniu czy wręcz uzależnieniu. Są to trudności w kontrolowaniu zachowania i impulsów mogące objawiać się poprzez: zaniedbywanie innych potrzeb, brak kontroli czasu, nieumiejętność planowania aktywności związanej z internetem, zwiększanie częstości korzystania dla osiągnięcia satysfakcji, wynikające z nadużywania konflikty z innymi i problemy w funkcjonowaniu w różnych rolach społecznych (Poprawa, 2011; Young, 1998).
Zachowania ryzykowne w internecie	5	0,896	Wskaźnik częstości podejmowania w internecie zachowań potencjalnie niebezpiecznych, a związanych z ujawnianiem informacji o sobie, np. poprzez publikowanie swoich zdjęć, podawanie danych osobom obcym, nawiązywanie znajomości z osobami wcześniej niewidzianymi (Pyżalski i in., 2018).

Źródło: Opracowanie własne.

Projekt „Profilaktyka na miarę” to działanie wspierające szkoły i placówki w obszarze wychowania i psychoprofilaktyki. Dotyczy realizacji szkolnej diagnozy i ewaluacji oraz przekładania wyników badań na rekomendacje i treści do programu wychowawczo-profilaktycznego.

Celem projektu jest także pilotaż platformy diagnostycznej on-line, zawierającej narzędzia do badania zapotrzebowania na działania wychowawcze i profilaktyczne.



Ten utwór jest udostępniony na licencji Creative Commons – uznanie autorstwa na tych samych warunkach 4.0 (CC BY-SA 4.0).

Licencja CC BY-SA 4.0 to licencja publiczna, której tekst jest dostępny na stronie internetowej <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pl>

Z wielkim zainteresowaniem zapoznałam się z publikacją stanowiącą raport z badań dr. Grzegorza Katy i dr. Wiesława Poleszaka. Publikacja stanowi bardzo cenne opracowanie, bazujące na badaniach empirycznych, które może stanowić wartościowe źródło wiedzy dla nauczycieli, pedagogów czy psychologów pracujących w placówkach edukacyjnych. Uzyskane wyniki weryfikują pewne intuicyjne założenia, które się nie potwierdziły. Bazowanie na wynikach badania naukowego w projektowaniu działań profilaktycznych zdecydowanie przyczynia się do podniesienia ich jakości i skuteczności. Takich wyników dostarcza raport Grzegorza Katy i Wiesława Poleszaka, którzy postanowili przyjrzeć się problematyce profilaktyki w polskich szkołach. Badania pozwalają odkryć niepokojące trendy w zachowaniach młodych ludzi, ale także dostarczają wiedzy na temat czynników mogących przeciwdziałać niekorzystnym zmianom. Publikacja zasługuje na jej rozpowszechnianie wśród specjalistów podejmujących pracę z dziećmi i młodzieżą, którym dostarczy empirycznych podstaw dla konstruowania działań wychowawczo-profilaktycznych.

dr Bernadeta Lelonek-Kuleta
Katedra Psychoprofilaktyki Społecznej
Instytut Psychologii
Wydział Nauk Społecznych
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ISBN 978-83-969673-3-6



9 788396 967336