

Studia I i II stopnia

(LICENCJACKIE, INŻYNIERSKIE, MAGISTERSKIE)

- Zarządzanie
- Finanse i rachunkowość
- Logistyka
- Stosunki międzynarodowe
- Administracja
- Bezpieczeństwo narodowe
- Ekonomia
- Pedagogika
- Filologia angielska
- Iberystyka
- Dziennikarstwo i komunikacja społeczna
- Socjologia
- Praca socjalna
- Psychologia
- Informatyka
- Geodezja i kartografia
- Grafika artystyczna
- Zdrowie publiczne
- Fizjoterapia
- Kosmetologia
- Kulturoznawstwo



- kierunki podyplomowe w języku angielskim:

- Master of Science in Professional Communication – Management
- Master of Science in Professional Communication – Marketing
- Master of Science in Information Technology
- Master of Public Administration in Health Systems

Studia MBA z United Business Institutes (Belgia), Clark University (USA) i SWSPiZ

Clark University - studia drugiego stopnia (uzupełniające magisterskie):

- Business Communication
- General Management



www.spoleczna.pl
www.clarkuniversity.eu

Studia podyplomowe

- Rachunkowość
- Zarządzanie logistyczne
- Zarządzanie kryzysowe
- Zarządzanie kapitałem ludzkim
- Doradztwo zawodowe i polityka personalna
- Etyka i edukacja filozoficzna
- Reżyseria, produkcji i marketing filmów reklamowych
- Organizacja, zarządzanie i bezpieczeństwo ruchu drogowego
- Informatyka
- Restrukturyzacja zakładów opieki zdrowotnej w Polsce
- Świadczeniodawcy medyczni w polskim systemie ubezpieczeń zdrowotnych
- Innowacyjność w przemyśle farmaceutycznym

Studia III stopnia

(SEMINARIUM DOKTORANCKIE)

- Zarządzanie



w numerze między innymi:

Henryk Cudak - ***Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań***Mariola Świderska - ***Samopomoc oraz rodzinne wsparcie w skutecznym pokonywaniu otyłości***Anna Przygoda - ***Dziadkowie w procesie socjalizacji wnuków***Sławomir Cudak - ***Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci***Konstantinos Tsirigotis, Ewa Lewik - Tsirigotis, Bożena Baster - ***Nieletni (jako) sprawca czynu zabronionego***Dorota Ruszkiewicz - ***Macierzyństwo w czasie studiów***Barbara Lulek - ***Samotne macierzyństwo w spirali pomocy i społecznego wsparcia. Stan i perspektywy***

Społeczna Akademia Nauk

Family Pedagogy

Pedagogika Rodziny

Kwartalnik 2(4)/2012

ISSN 2082-8411

Spółeczna Akademia Nauk



Redaktor naczelny

prof. dr hab. Henryk Cudak

Sekretarz redakcji

dr Mariola Świderska

Rada programowa

prof. zw. dr hab. Józefa Brągiel
prof. dr hab. Henryk Cudak (przewodniczący)
prof. zw. dr hab. Anna Kwak
prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula
prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch
prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki
prof. dr hab. Jan Rostowski
prof. zw. dr hab. Łukasz Sułkowski
dr Mariola Świderska (sekretarz)
prof. zw. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski
prof. zw. dr hab. Mikołaj Winiarski
prof. PhDr. Anna Žilova, PhD.

Redaktor naukowy numeru

prof. dr hab. Henryk Cudak

Kwartalnik jest recenzowany zgodnie z wymogami ministerialnymi

Redakcja „Pedagogiki Rodziny. Family Pedagogy”

Spółeczna Akademia Nauk
ul. Sienkiewicza 9, 90–113 Łódź
42 664 66 21, e-mail: mariouka@wp.pl

© Copyright by Spółeczna Akademia Nauk

ISSN: 2082-8411

Skład i łamanie

Ilona Marczak

Projekt okładki

Marcin Szadkowski

Druk i oprawa

Mazowieckie Centrum Poligrafii
ul. Duża 1, 05–270 Marki
22 497 66 55, 0 509 137 077
e-mail: biuro@c-p.com.pll

Wersja papierowa wydania jest wersją podstawową

Spis treści

ROZPRAWY NAUKOWE

Henryk Cudak, <i>Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań</i> (<i>Disturbances of family structure as a consequence of micro-social circumstances</i>).....	7
Mariola Świdorska, <i>Samopomoc oraz rodzinne wsparcie w skutecznym pokonywaniu otyłości</i> (<i>Self-help and family support in dealing with the obesity consequently</i>).....	19
Sławomir Cudak, <i>Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci</i> (<i>The importance of emotional bound in a family for appropriate child functioning</i>)	31
Anna Przygoda, <i>Dziadkowie w procesie socjalizacji wnuków</i> (<i>Grandparents in the process of socializing grandchildren</i>).....	41
Małgorzata Niewiadomska-Cudak, <i>Stereotypowe postrzeganie ról kobiet i mężczyzn w społeczeństwie przyczyną niskiej partycypacji płci żeńskiej w sferze polskiej polityki</i> (<i>The stereotypical view of women and men's roles in the society as a reason for a low participation of women in polish political sphere</i>)	49
Grzegorz Ignatowski, <i>Edukacja ekologiczna w świetle dokumentu „Nasza wspólna przyszłość”</i> (<i>Ecological education in the example of a dokument „Nasza wspólna przyszłość”</i>)	63
Konstantinos Tsirigotis, Ewa Lewik-Tsirigotis, Bożena Baster, <i>Nieletni (jako) sprawca czynu zabronionego</i> (<i>Juvenile (as) perpetrator of the forbidden act</i>)	73
Konstantinos Tsirigotis, Ewa Lewik-Tsirigotis, Bożena Baster, <i>Czynniki środowiskowe i osobowościowe jako determinanty zachowań przestępczych nieletnich</i> (<i>Juvenile delinquency – main theories explaining the phenomenon</i>)	93
Klemens Płeczkan, <i>Aksjologiczne i społeczne aspekty przemiany we współczesnej rodzinie polskiej</i> (<i>Axiological and social aspects of changes in modern polish family</i>)	109
Magdalena Zadworna-Cieślak, Maria Finogenow, <i>Perspektywa pozytywnego starzenia się w okresie późnej dorosłości</i> (<i>The perspective of positive getting old in the</i>	

age of late adulthood).....117

Paweł Majchrzak, *Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność wśród dzieci i młodzieży, a spektrum zaburzeń kontroli impulsów (Inmoderate engagement in cyber-activity among children and youth and spectrum of impulse and control disorder)*129

Nella Stolińska-Poborska, *Pomoc społeczna – Niebieska Karta instytucją przeciwdziałania przemocy w rodzinie (Social help – „Niebieska Karta” as an institution of preventing aggression in a family)*147

Ewa Przygońska, *Elementy wpływu społecznego w relacjach rodzic – dziecko (The elements of social impact in Barents – child relation)*159

KOMUNIKATY Z BADAŃ

Dorota Ruszkiewicz, *Macierzyństwo w czasie studiów (Maternity during period of studies)*175

Barbara Lulek, *Samotne macierzyństwo w spirali pomocy i społecznego wsparcia. Stan i perspektywy (Lone maternity in help and social support. The state and perspectives)*189

Alina Maria Basak, *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym (The influence of fairy-tales read by parents on a development of children in a school age)*211

Waldemar Basak, *Aspiracje i plany życiowe młodzieży obciążonej sieroctwem społecznym (Aspirations and life plans of youth in a danger of social orphanage)*229

Ewelina Olszewska, *Autorytet rodzicielski z perspektywy osób skazanych (The parental authority from the perspective of people sentenced to imprisonment)*247

Barbara Daniszewska, *Mamo, tato, mam tatuaż (Mum, Daddy, I have a tattoo)*.....261

RECENZJE

Ryszard Kucha, Barbara Kalinowska-Witek: *W rodzinie i dla rodziny... Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopiśmie Królestwa Polskiego*.....277

Mariola Świdorska, Przygońska E. (red.) *Praca z dzieckiem wymagającym*279

Rozprawy naukowe

Henryk Cudak
Społeczna Akademia Nauk

Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań

1. Wprowadzenie

Dzieci i dorosłe osoby funkcjonujące w rodzinach prokreacji, w rodzinach pochodzenia, czy z różnych przyczyn żyjący poza rodziną wyrażają opinię, iż szczęśliwa, trwała i pełna miłości wspólnota rodzinna ma istotne znaczenie dla rozwoju osobowości i pomyślności w życiu jednostkowym i społecznym. Rodzina i udane małżeństwo wysoko oceniane jest w systemach wartości. W niej kształtują się normy społeczne, wzory zachowań, tradycje, kultura życia domowego i społecznego – pozarodzinnego. Każda wspólnota rodzinna tworzy swój własny klimat życia i wzajemnych interakcji, ścisłości więzi emocjonalnych, intymności wewnętrznej. Integracja członków rodziny, jej spójność i trwałość ma niewątpliwie duże znaczenie dla egzystencji dzieci w niej funkcjonujących, a także dla społecznego i emocjonalnego rozwoju członków jej wspólnoty.

Rodzina jako mikrostruktura społeczna funkcjonuje w układzie społecznym, staje się jej częścią, a także zmienną zależną od uwarunkowań zewnętrznych, makrospołecznych. Dlatego też wszelkie zmiany w systemie makrospołecznym mają pewien wpływ na funkcjonowanie tej małej grupy społecznej, jaką jest rodzina. Z tą jednak różnicą, że dynamika zmian makrospołecznych, szczególnie w czasach transformacji ustrojowej w Polsce i w innych krajach jest znacząca, przebiega ona w dość szybkim tempie i obejmuje różne sfery życia człowieka – gospodarczą, polityczną, społeczną, aksjologiczną i socjalną. Natomiast w rodzinie przemiany w funkcjach, postawach czy systemie wartości nie następują w sposób zdecydowany, ostry i tak dynamiczny jak w globalnym otoczeniu społecznym. Niektóre paradygmaty występujące w makrostrukturze społecznej grupa wspólnoty rodzinnej przyjmuje włączając je do własnego życia i funkcjonowania wewnętrznego. Bywają także takie elementy w zmieniają-

cej się rzeczywistości społecznej, które rodzina jako wewnętrzny i spójny układ społeczno-emocjonalny z trudem przyjmuje i wprowadza do modelu życia rodzinnego. Ponadto gwałtowny rozwój środków masowego przekazu, głównie telewizji i Internetu, a także migracja i emigracja zarobkowa znacznej części społeczności dorosłej ma wpływ na zmianę w funkcjach, wartościach, normach i zwyczajach emocjonalno-społecznych, szczególnie młodych rodzin.

Zmiany makrospołeczne w systemie globalnym, nie zawsze pozytywne w sferze emocjonalnej i społecznej, warunkują z pewnością funkcjonowanie i trwałość małżeństwa i rodziny. Życiu wspólnoty rodzinnej coraz bardziej zagraża wzrost dezintegracji członków rodziny, konfliktowość, werbalna agresja, atomizacja w funkcjach ról społecznych, osłabienie więzi emocjonalnej oraz osłabienie autorytetu rodzicielskiego.

2. Uwarunkowania makrospołeczne zagrażające trwałości związków małżeńskich i wspólnot rodzinnych

Trwałość związku małżeńskiego we współczesnych czasach zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych jest coraz mniejsza. Przyczyn tego stanu należy poszukiwać zarówno w makrospołecznych – pozarodzinnych – uwarunkowaniach życia społecznego, kulturowego oraz zagrożeniach emocjonalnych, osobowościowych wewnątrzrodzinnych tkwiących w zaburzonym systemie życia małżeńskiego i rodzinnego.

Uwarunkowania nietrwałości małżeństwa jako mikrogrupy społecznej, rozbitcia rodziny, rozwodów rodziców wynikających z przyczyn wewnątrzrodzinnych były przedmiotem badań wielu pedagogów i socjologów rodziny. W obszarze wewnątrzrodzinnych paradygmatów zagrażających trwałości rodziny należy wymienić badania takich autorytetów m.in., jak: J. Brągiel (Brągiel, 2004), H. Cudaka (Cudak, 2005), A. Corman (Corman, 2007), M. Drzewieckiego (Drzewiecki, 2004), M. Herberta (Herbert, 2005), J. Śledzianowskiego (Śledzianowski, 1995).

Pozarodzinne, szczególnie te przyczyny, które tkwią w uwarunkowaniach makrospołecznych mających wpływ na nietrwałość rodziny były pomijane w procedurze badawczej familiologów. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż zewnątrzrodzinne środowisko społeczne ma bezpośredni i pośredni wpływ na więzi emocjonalne w rodzinie, interakcje społeczne między członkami rodziny, zmienność ról społecznych, atmosferę i organizację życia w środowisku rodzinnym.

W dalszych rozważaniach niniejszego artykułu dokonany został zarys analizy pewnych czynników makrospołecznych, które zaburzają interakcję wewnętrzną, utrudniają jej trwałość i mogą prowadzić do rozbitcia emocjonalnego, społecznego i strukturalnego związku małżeńskiego i rodzinnego.

1. Atomizacja życia społecznego jest zjawiskiem, które współcześnie coraz bardziej nasila się w społeczeństwie globalnym i w środowiskach lokalnych. Grupy społeczne, jednostki ludzkie w sposób mało uświadomiony lub nieświadomy izolują się od siebie. Mają własne problemy, zadania, cele życiowe, które realizują dla własnych aspiracji, karier zawodowych. Konsekwencją atomizacji społecznej jest osłabienie więzi międzyludzkiej, kontaktów i kontroli społecznej.

Proces atomizacji życia społecznego przenosi się na funkcjonowanie rodziny. Każdy z członków rodziny ma własne problemy, zainteresowania, sprawy, które realizuje zaspokajając swoje potrzeby, dążenia, motywacje. Zjawisko atomizacji jednostek w rodzinie zaburza funkcje wspólnoty rodzinnej. Więzy uczuciowe w rodzinie ubożają. Rodzice żyjąc własnymi problemami tracą kontakt społeczny i emocjonalny z dzieckiem. Proces atomizacji życia domowego nawarstwiając się powoduje emocjonalne oziębienie stosunków uczuciowych między rodzicami. Zaburzenie więzi emocjonalnych między małżonkami i w środowisku rodzinnym powoduje obojętną lub traumatyczną atmosferę życia domowego. Stan ten nie jest korzystny dla pomyślności rodziny jako wspólnoty, przyczynia się do jej nietrwałości i rozbicia emocjonalnego i społecznego.

Słusznie S. Cudak (Cudak, 2007) dowodzi, że indywidualizacja jednostek ludzkich zarówno w życiu społecznym, jak i w środowisku rodzinnym zwiększa dystans uczuciowy między małżonkami, eliminuje w rodzinie więzy emocjonalne między samymi rodzicami oraz rodzicami i dziećmi. Atomizacja członków rodziny powoduje zaburzenie dialogu w środowisku domowym, w konsekwencji tworzy zagrożenie funkcjonalne i strukturalne dla rodziny.

2. Ważnym elementem makrospołecznym, który zdaniem Z. Tyszki ma wpływ na nietrwałość małżeństwa i rozbicie rodziny, na coraz większy postęp procesu „atomizacji jednostek – zarówno w sferze makrostruktur, jak i mezo- oraz mikrostruktur społecznych jest rozwój idei wolności jednostki i jej samo-realizacji, także poza pracą, w innych sferach. Cechą charakterystyczną epoki postindustrialnej jest to, że atomizacja i tendencje wolnościowe (do swobody) są obecne nie tylko w sferze życia publicznego, ale ze szczególną siłą zaznaczają się w sferze prywatnej, manifestując się w stylu życia indywidualnego i rodzinnego” (Tyszka, 1999).

Preferowana we współczesnych czasach w polityce społeczeństwa liberalnego wolność jednostki, jej autonomia i niezależność może być niewłaściwie rozumiana i wykorzystywana do swobody zachowań, nie zawsze zgodnych z normami społecznymi, izolacji od zasad przyjętych w grupie ludzkiej, wolności wypowiedzi niezgodnych z prawdą, które godzić mogą w godność innego człowieka bądź zespołu ludzkiego.

Rozszerzające się zjawisko autonomizacji i wolności społecznej przez jednostki przenosi się bezpośrednio także na życie i funkcjonowanie członków

rodziny. Przyjmowana jest często jako wolność małżonków w życiu uczuciowym i seksualnym pozamałżeńskim, także wolność od obowiązków domowych, wolność od odpowiedzialności opiekuńczo – wychowawczych i socjalizacyjnych w środowisku rodzinnym. Wolność emocjonalna, jaka w niektórych młodych związkach małżeńskich przyjmowana jest współcześnie, z jednej strony przynosi rodzicom, małżonkom osobistą, jednostkową satysfakcję, coraz to nowe emocjonalne, realizacje własnych dążeń, potrzeb w tym i seksualnych. Z drugiej strony takie rozumienie autonomii jednostki, także i rodziców zagraża emocjonalnym sferom wspólnoty rodzinnej i powoduje jej nietrwałość.

Wolność poglądów, decyzji, dążeń, zachowań jednostek ludzkich, w tym i małżonków łączy się także z wolnością emocjonalną w postaci nawiązywania pozamałżeńskich kontaktów seksualnych. Badania dowodzą (Ryś, 2000), że więcej niż co czwarta kobieta i co drugi mężczyzna nawiązują pozamałżeńskie kontakty seksualne w ciągu pierwszych lat trwania związku małżeńskiego. Współczynnik pozamałżeńskich wolności seksualnych wzrasta wraz z wiekiem małżeństwa i okresem trwania związku małżeńskiego. Zdrady emocjonalne na tle pozamałżeńskich wolności seksualnych stanowią istotną przyczynę nietrwałości rodziny, zagrożenia rozводом rodziców. Zdradę fizyczną, a następnie uczuciową w małżeństwie należy traktować jako przejaw rozkładu życia i funkcjonowania związku małżeńskiego, dezintegracji emocjonalnej w środowisku społecznym rodziny.

3. Kultura ogólna, w tym i pedagogiczna społeczeństwa należy do istotnych cech życia społecznego w układzie makrospołecznym i mikrospołecznym. Słusznie zauważa S. Kawula (Kawula, 1999), iż kultura i jej poszczególne aspekty jest właściwością pewnej określonej zbiorowości ludzkiej, wyznaczającą sposoby myślenia i zachowania się członków tej zbiorowości. Możemy ją analizować jako realizację norm i wzorów propagowanych przez ideologię, myśl społeczną i pedagogiczną danego społeczeństwa.

Dokonując analizy kultury pedagogicznej społeczeństwa polskiego należy wyrazić pogląd, iż jest ona na niskim, bądź bardzo niskim poziomie. Dorosła część społeczeństwa – rodzice i potencjalni przyszli rodzice nie mają wiedzy pedagogicznej i psychologicznej dotyczącej wychowania i rozwoju dzieci, nie potrafią w sposób świadomy tworzyć ciepłej i życzliwej atmosfery domu rodzinnego, są mało odpowiedzialni za losy emocjonalne i społeczne rodziny, w niewielkim stopniu znają i realizują cele i metody opiekuńczo-wychowawcze, na niskim poziomie jest również ich wiedza pedagogiczna dotycząca funkcji rodzicielskich i pełnienia ról społecznych ojca i matki w rodzinie (Cudak, 2011).

Żadna, jak dotąd placówka oświatowa, instytucja kulturowa, czy instytucja wychowawcza, oprócz Kościoła katolickiego, nie kształtuje, nie rozwija i nie upowszechnia treści kultury pedagogicznej, głównie wśród młodzieży jako przyszłych rodziców. Młodzi małżonkowie są często nieprzystosowani lub w małym stopniu posiadają świadomość ról społecznych rodziców i ich odpowiedzialności za tworzenie, rozwój i pomyślność związku małżeńskiego i wspólnoty rodzinnej. Mała dojrzałość psychiczna i społeczna małżonków oraz brak przygotowania do pełnienia zadań małżeńskich i rodzinnych powoduje nietrwałość rodziny.

Jednostki ludzkie w okresie wczesnej dojrzałości, choć wiek metrykalny wskazuje na rozwój społeczny i emocjonalny w sferze podejmowania ról małżeńskich i rodzicielskich, posiadają niską kulturę pedagogiczną, co powoduje, iż w wielu zawieranych związkach małżeńskich obserwuje się znaczną przypadkowość pozyskiwanych doświadczeń w różnych uwarunkowaniach rodzinnych. W sytuacji, gdy oboje partnerzy życiowi czy małżonkowie (lub choćby jedno z nich) przejawiają niską kulturę pedagogiczną, to należy hipotetycznie wyrazić pogląd, iż związek małżeński tych osób nie będzie trwały zarówno w swych funkcjach małżeńsko – rodzicielskich, jak i w swej strukturze. Do ważnych powodów nietrwałości młodych małżeństw, wynikający z niskiego poziomu kultury pedagogicznej, jest zawieranie związków małżeńskich zbyt pośpiesznie nie znając jeszcze swych cech osobowości, charakteru, postaw i systemu uznawanych wartości. Cechy te są niezmiernie ważne dla wspólnego pożycia małżeńskiego, umiejętności eliminowania konfliktów rodzinnych, odpowiedzialności za wychowanie dzieci i zdolności w podejmowaniu działań małżeńskich i rodzinnych w celu optymalizowania pomyślności i szczęścia rodzinnego.

Problem nietrwałości związków małżeńskich wiąże się również z niską kulturą nie tylko pedagogiczną, ale i osobistą partnerów, negatywnym lub obojętnym nastawieniem do współmałżonka, a przede wszystkim brakiem lub małą dojrzałością życiową. Młodzi partnerzy decydujący się na małżeństwo mają zbyt jeszcze mało wiedzy o sobie, o życiu i funkcjach małżeńsko – rodzinnych, odpowiedzialności i obowiązkach, jakie z założeniem rodziny czekają na rodziców (Cudak, 2011). Niedostatek tej wiedzy promażeńskej i prorodzinnej jest konsekwencją braku systemu kształcenia pedagogicznego młodzieży jako przyszłych rodziców w placówkach szkolnych i pozaszkolnych.

4. W szerokim ujęciu makrostruktury społecznej, jak stwierdza Z. Tyszka (Tyszka, 2003), następuje współcześnie dalsza liberalizacja w wielu sferach życia społecznego oraz zmalenie stopnia kontroli, głównie w dziedzinie obyczajowości i moralności, zmniejszyła się również w skali masowej skuteczność

oddziaływania w Polsce i w Europie norm religijnych i tradycji regionalnych, środowiskowych i rodzinnych. Te zmienne elementy życia społecznego mają wpływ na pewne nowe uwarunkowania w realizowanych funkcjach rodziny. Niosą one w swych treściach liberalizację w zachowaniach i pełnionych rolach społecznych przez ojca i przez matkę (Świdarska, 2011). Obserwuje się także w życiu codziennym, przede wszystkim w środowisku lokalnym, coraz mniejszą rolę kontroli społecznej. Wskutek eliminowania tej kontroli następuje zaburzenie w zachowaniach społecznych młodzieży, a nawet dorosłej części społeczeństwa. Ubożenie kontroli członków rodziny (męża, żony, dzieci) coraz bardziej uwidacznia się we współczesnej rodzinie. Wynikiem tych sytuacji jest liberalizacja zachowań rodziców w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym. Liberalizm zachowań małżonków oraz eliminowanie racjonalnej wzajemnej kontroli społecznej mogą stanowić istotne elementy prowadzące do nietrwałości związku małżeńskiego i rodziny. Ponadto w środowiskach lokalnych i ponadlokalnych egzekwuje się coraz mniej zachowań etycznych, moralnych, postępowania zgodnego z wymogami norm społecznych. Postępująca liberalizacja w kulturze zachowań ludzkich w grupach społecznych, politycznych i gospodarczych przenosi się bezpośrednio na zachowania w interakcjach między członkami w środowisku rodzinnym. Niedostatek kultury w życiu rodzinnym, zaburzone sfery etyczne i moralne w pełnionych rolach społecznych przez rodziców mogą być kolejnymi przyczynami zagrażającymi trwałości rodziny.

W obszar kultury życia społecznego wchodzi utrwalone tradycje zarówno świeckie, jak i religijne. Przekaz tych tradycji i religijności młodemu pokoleniu przez rodzinę pochodzenia miał w przeszłości duże znaczenie dla organizacji i funkcjonowania życia rodzinnego.

W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku i pierwszych lat XXI wieku, szczególnie w państwach Europy Zachodniej następował proces laicyzacji i permisywizacji poglądów i zachowań znaczącej liczby członków społeczeństw. Proces odchodzenia od praktyk religijnych i uczestnictwa w świętowaniu kościelnych uroczystości widoczny jest również w niektórych grupach społecznych w Polsce. Współczesne życie bardziej zliberalizowane i wolnościowe wypiera z wartości i funkcji rodzicielskich tradycje jako dobra rodzinnej kultury. Konsekwencją tych przemian społecznych jest dezintegracja emocjonalna i społeczna oraz ubożenie więzi uczuciowych między rodzicami i dziećmi w środowiskach rodzinnych. Stan ten z pewnością nie sprzyja trwałości rodziny, lecz zagraża jej w sposób bezpośredni powodując rozbięcie jej struktury i rozpad wspólnoty rodzinnej.

Jednym z ważnych czynników powodujących nietrwałość małżeńską i rodziny są uwarunkowania ekonomiczne w społeczeństwie. W Polsce w okresie postindustrialnym, szczególnie na przełomie XX i XXI wieku widoczna

jest polaryzacja poziomu życia materialnego w społeczeństwie. Oznacza to, że warstwy społeczne bogate ekonomicznie stają się jeszcze bogatsze (pomnażają swój dobrobyt), natomiast grupy ludzi funkcjonujące na pograniczu minimum socjalnego i żyjące w ubóstwie ekonomicznym stają się jeszcze biedniejsze.

Zróżnicowania sytuacja ekonomiczna społeczeństwa ma bezpośredni wpływ na kondycję materialną i egzystencjalną rodziny polskiej. Rodziny funkcjonujące na poziomie minimum socjalnego bądź w ubóstwie ekonomicznym mają trudności bądź braki w zaspokojeniu potrzeb w zakresie wyżywienia, mieszkania, rekreacji, dostępu do dóbr kulturalnych i edukacyjnych. Rodzice w tych rodzinach mają nie tylko trudności ekonomiczne, ale także wynikające z nich zagrożenia emocjonalne i społeczne. Pesymizm rodziny pogłębia bezrobocie jednego, bądź obojga rodziców. W rodzinach z dysfunkcją ekonomiczną rodzice często odczuwają zagubienie, bezradność, a nawet bezsilność wobec codziennych potrzeb i problemów życia codziennego. W sferze psychicznej wyzwalają się w tych rodzinach takie negatywne stany, jak: agresja, obojętność, stresy, które powodują konflikty między rodzicami, nieporozumienia, przemoc psychiczna, a nawet fizyczna. Tego typu zjawiska nie są korzystne dla spójności i trwałości rodziny. Są nawet przyczyną rozbicia rodziny i rozwodów małżeńskich.

5. Uwarunkowania makrospołeczne w sferze ekonomicznej związane z życiem i funkcjonowaniem rodziny obejmują także wzrost zatrudnienia kobiet, w tym żon i matek oraz emigracje zarobkowe rodziców (jednego, najczęściej męża i ojca dzieci lub obojga rodziców).

Zatrudnienie kobiet wynika najczęściej z następujących przyczyn:

- wzrost wykształcenia i ambicji zawodowych kobiet,
- chęć poprawy warunków ekonomicznych rodzin,
- rozwój intelektualny, psychiczny i zawodowy kobiet oraz spełnienia własnej osobowości,
- konkurencyjność na rynku pracy,
- partnerskie traktowanie rodziców wobec pozyskiwania dóbr materialnych dla rodziny.

Zatrudnienie kobiet rozszerza dyferencjacje norm społecznych, wartości przyjmowanych przez ojca i przez matkę, indywidualizacji zainteresowań, aktywności i aspiracji życiowych w rodzinie i poza rodziną, zmniejszenie lub brak czasu pracującej matki dla rodziny, osłabienie więzi emocjonalnej między małżonkami, a nawet dezintegrację życia domowego i funkcjonowania rodziny. Te negatywne elementy wynikające z pracy zarobkowej matek mogą prowadzić do nietrwałości rodziny i małżeństwa.

Podobne zjawisko społeczno-ekonomiczne to zagraniczne emigracje zarobkowe rodziców bądź jednego z nich. Z jednej strony zatrudnienie – najczęściej ojca poprawia sytuację ekonomiczną rodziny pozostającej w kraju, z drugiej strony następuje oddalenie ojca na dłuższy czas od domu, krótkie wspólne przebywanie małżonków ze sobą, powoduje ubożenie wzajemnych uczuć, osłabienie odpowiedzialności ojcowskiej za rodzinę, brak zaspokojenia niektórych potrzeb opiekuńczych, wychowawczych, seksualnych. Sytuacje te niejednokrotnie mogą eliminować wzajemną miłość rodziców, co w konsekwencji kończy się ich rozstaniem i rozbiem rodziny.

6. Rozwój mas mediów, a szczególnie telewizji i Internetu. Szeroko upowszechnione media w społeczeństwie (w każdej niemal rodzinie jest co najmniej jeden telewizor), powodują błyskawiczny przepływ informacji w skali kraju, Europy, a nawet świata. Następuje przekaz wielostronnych wartości, poglądów, idei, wiedzy, wzorów zachowań. Programy telewizyjne na ogół są dość ubogie w treści pedagogiczne i wychowawcze. Model rodziny najczęściej przedstawiony w nowoczesnym ujęciu, jest wzorowany przede wszystkim na strukturze, funkcjach i wartościach partnerskich związków państw Europy Zachodniej. Eliminuje się z treści mas mediów tradycję spójności i trwałości związków małżeńskich i rodzinnych. Słusznie F. Adamski (Adamski, 2002) dowodzi, że w edukacji prorodzinnej mamy do czynienia z tzw. „erotyczną obsesją”, która polega na uświadamianiu młodemu pokoleniu i młodym wiekiem małżonkom, że wolność seksualna w małżeństwie i poza nim jest warunkiem rozwoju człowieka i jego pomyślności w życiu społecznym i emocjonalnym. Wolność ta może być realizowana jedynie w warunkach oznaczających wolność od jakichkolwiek zakazów i nakazów. Tego typu wartości, poglądy i przekazywane dorastającej młodzieży postawy ludzkie nie sprzyjają z pewnością trwałości małżeństwa i rodziny. Przepływające przez mas media nowe, często niepedagogiczne treści z zakresu edukacji prorodzinnej skutkują małą odpowiedzialnością za wspólnotę rodzinną, ubożeniem miłości i spójności małżeńskiej, nietrwałością rodziny i jej rozbiem emocjonalnym.

8. W społeczeństwach postindustrialnych, w których następuje rozwój procesów demokratyzacji obserwujemy również wzrost konfliktów w makrospołecznych strukturach między grupami ludzkimi. Uwidacznia się również zanik autorytetów narodowych w społeczeństwach i środowiskach lokalnych. Autorytety w postaci głowy państwa i rządzących elit są krytykowane, celowo eliminowane ze świadomości społecznej, niszczone i lekceważone.

Wspomniana konfliktowość w społeczeństwie w sposób bezpośredni i pośredni przenosi się na nieporozumienia, konflikty i agresję werbalną w środowiskach rodzinnych. Konflikty, jak słusznie ujmuje M. Herbert (Herbert, 2005), mogą powodować dysfunkcjonalność wspólnoty rodzinnej, osłabienie

więzi uczuciowych między członkami rodziny, jej nietrwałość. W niektórych rodzinach przybierają one ostrą formę w postaci agresji, przemocy fizycznej bądź psychicznej utrzymując członków rodziny w ciągłym napięciu nerwowym, strachu i zagrożeniu. Stan ten przyczynia się do ranienia uczuć, osłabia wzajemne relacje społeczne między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi. Konsekwencją częstych i nacechowanych emocjonalnie konfliktów między rodzicami jest rozbięcie małżeństwa i rodziny.

Także deprecjacja autorytetów w społeczeństwie powoduje zanik autorytetów rodzicielskich. Tradycyjny autorytet ojca jako głowy rodziny przestał już funkcjonować, szczególnie w małżeństwach młodych ze średnim i wyższym wykształceniem. Praca zawodowa żon i matek, wzrost wykształcenia kobiet, demokratyzacja w stosunkach społecznych, zrównanie praw i obowiązków obojga rodziców, partnerstwo w rodzinie wyeliminowały autorytet ojca ze środowiska rodzinnego. Autorytet matki w rodzinie też ulega deprecjacji z powodu braku czasu dla rodziny, atomizacji życia jej członków, zmniejszenia spójności wielu środowisk rodzinnych.

Niski lub brak autorytetu rodzicielskiego nie sprzyja trwałości rodziny, jej funkcjonowaniu i pełnieniu przez nią zadań i ról społecznych, opiekuńczych i wychowawczych.

3. Uwagi końcowe

Dynamiczne przemiany społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe, jakie miały miejsce w Polsce na przełomie XX i XXI wieku wprowadzają pewne zmiany w społeczeństwie, nie zawsze korzystne dla wielu grup ludzkich.

Nierówności społeczne, polaryzacja ekonomiczna, w tym wzrost ubóstwa materialnego, wolności człowieka w różnych sferach, migracja i emigracja zarobkowa, eliminowanie tradycyjnych wartości, spotęgowanie przepływu informacji przez nowe media mają znaczący wpływ na przeobrażenia w funkcjonowaniu rodziny, systemu wartości rodzinnych, struktury i społecznych relacji między członkami wspólnoty grupy rodzinnej.

Uwarunkowania postindustrialnego społeczeństwa kształtują wiele nowych, dotąd mało widocznych zjawisk w życiu rodzinnym. Pełnione role społeczne ojca i matki, a także dzieci ulegają zmianie, następuje wzrost egalitaryzacji członków rodziny. Kształtują się nowe wartości rodzinne w miejsce tradycyjnego i utrwalonego systemu aksjologicznego. Szerzy się w coraz większym stopniu konsumpcyjny i emocjonalny styl życia rodzinnego w miejsce społecznych relacji rodziców i dzieci. Narasta dezintegracja społeczna i lekceważenie norm i zasad życia społecznego w rodzinie. Zaburzone są coraz bardziej interakcje, dialog i wzajemne wsparcie członków rodziny powoduje to atomizację i indywidualizację zachowań, osobno rodziców i dzieci w środowisku rodzinnym.

Nowe uwarunkowania makrostruktury społecznej jako zmiennej niezależnej wpływają na zmianę modelu współczesnej rodziny jako podsystemu społecznego. W modelu tym usytuowane są pewne nowe zjawiska i cechy życia rodzinnego, które mogą powodować kryzysowe jej sytuacje, eliminować spójność członków wspólnoty rodzinnej, powodować nietrwałość i rozbitcie związku małżeńskiego i rodziny.

Streszczenie

Na przełomie XX i XXI wieku nastąpiły znaczące przemiany w makrostrukturze społecznej. Zmiany te mają wpływ na tworzenie nowego modelu w funkcjach, strukturze i wartościach życia rodzinnego.

Globalne zjawiska w sferze ekonomicznej, społecznej i politycznej mogą powodować kryzysowe sytuacje we współczesnych rodzinach polskich w postaci braku mieszkań, wzrostu konfliktowości, bezrobocia jednego z rodziców, emigracji zarobkowej, atomizacji członków wspólnoty rodzinnej, nadmiernej wolności i braku odpowiedzialności za losy dzieci, osłabienie więzi emocjonalnej. Te sytuacje rodzinne zagrażają wspólnocie rodzinnej, jej spójności, trwałości małżeństwa i struktury społecznej rodziny.

Słowa kluczowe: rodzina, zaburzenia struktury rodziny, uwarunkowania makrospołeczne.

Summary

Between the twentieth and twenty first century, there were significant transformations in social macrostructure. These changes have an influence on the creation of new functional and structural model, as well as values of family life. Global phenomena in economical, social and political sphere can lead to critical situations in contemporary Polish families, such as homelessness, increased number of family conflicts, unemployment of one of parents, work emigration, excessive freedom, lack of responsibility for the children's future and weakening of emotional relations. These situations in a family endanger its family life, its unity, lasting of marriages and the social structure of a family.

Keywords: family, dysfunction of family structure, macro-social factors.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Corman A., *Rozwód doskonały*, Kraków 2007.
- Cudak H., *Edukacja prorodzinna młodzieży jako przyszłych rodziców*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(3), 2011.
- Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2005.
- Cudak H., *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń 2011.
- Cudak S., *Pedagogika rodziny*, Kielce 2007.
- Drzewiecki M., *Rozwód i separacja*, Warszawa 2004.
- Herbert M., *Rozwód w rodzinie*, Gdańsk 2005.

Janke A.W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń 2004.

Kawula S., *Kultura pedagogiczna rodziców: wyzwanie i czynnik stymulacji rozwoju młodego pokolenia Polaków*, „Roczniki Pedagogiki Rodziny”, T. II, 1999.

Marzec H., Pindera M. (red.), *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, Piotrków Trybunalski 2007.

Milewska E., Szymanowska A. (red.), *Rodzina i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Warszawa 2000.

Śledzianowski J., *Rozwody*, Kielce 1995.

Świdorska M., *Ojciec w opiece i wychowaniu dziecka*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” Nr 1(3/4)2011, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Łódź 2011.

Tyszką Z., *Ku społeczeństwu postindustrialnemu. Kondycja rodziny polskiej w dobie przyspieszonych przemian*, „Roczniki Pedagogiki Rodziny” 1999, T. II.

Tyszką Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.

Mariola Świdarska
Społeczna Akademia Nauk

Samopomoc oraz rodzinne wsparcie w skutecznym pokonywaniu otyłości

Otyłość jest jednym z poważniejszych problemów, zdrowotnych, psychicznych i społecznych wielu krajów na świecie, szczególnie wysokorozwiniętych. Jednym z wiodących krajów są Stany Zjednoczone, w których ponad 65% mieszkańców ma zbyt dużą masę ciała, a 30% otyłość. Ponieważ liczba osób otyłych wykazuje ciągle tendencję wzrostową, istnieje obawa, że odsetek ludzi potrzebujących leczenia, przewyższy w końcu liczbę profesjonalistów niosących im pomoc. Latner (2007) zwraca zatem uwagę na znaczenie samodzielnie podejmowanych działań w pokonywaniu otyłości. Ponadto, skuteczna redukcja nadmiernej masy ciała dotyczy jedynie ok. 5% osób, zaś kontynuacja kuracji w celu zapobieżenia nawrotom, może być finansowo wykonalna jedynie dzięki autopomocy.

1. Dlaczego aż 95% osób po redukcji nadmiernej masy ciała wraca do wagi pierwotnej?

Jak podaje Ogińska-Bulik (1999), jedynie jednej osobie na dwadzieścia udaje się skutecznie zredukować nadmierną masę ciała masą ciała i utrzymać szczupłą sylwetkę. Przyczyn tego zjawiska upatruje się w kompensacyjnych reakcjach metabolicznych organizmu oraz różnych czynnikach fizjologicznych, takich jak: obniżenie wydatków energetycznych, obniżenie poziomu leptyny czy podwyższenie poziomu greliny (Wadden i in., 2004). Istotną rolę przypisuje się również czynnikom psychologicznym. Zwraca się uwagę na nierealne niekiedy oczekiwania wobec ilości utraconych kilogramów oraz co do zmiany stylu życia. Ludzie, którzy zredukowali nadmierne kilogramy często uważają, że korzyści z utraty wagi w porównaniu do kosztów, spadają niemal do zera po sześciu miesiącach (Cooper, Fairburn, 2001).

Zgodnie z wielowymiarowym podejściem do skutecznej redukcji nadwagi, Brownell i Wadden (1986) wskazują na pięć elementów programu: modyfikację zachowań, aktywność fizyczną, zmianę sposobu myślenia, zmianę sposobu żywienia oraz co ważne – zapewnienie sobie wsparcia społecznego. Butrym i in. (2007) podaje ponadto, że zakończona sukcesem, długoterminowa utrata wagi, wymaga wysokiego zaangażowania, ograniczenia poboru energetycznego, posiadania w domu wielu zdrowych produktów spożywczych, uważnego monitorowania wagi oraz zakupu książek i czasopism na temat odżywiania i aktywności fizycznej. Współczesne „toksyczne środowisko”, które istotnie zachęca do nadmiernej konsumpcji i siedzącego trybu życia, stawia ciągłe wyzwania do kontynuowania tych wysiłków.

Aby przynieść trwałą utratę masy ciała i zapobiec nawrotom nadmiernej ilości tkanki tłuszczowej, niezbędną jest ciągła opieka i nieprzerwana kontrola. DePue in. (1995) podają, że osoby, które schudły i starają się utrzymać zredukowaną wagę, ciągle widzą potrzebę nieprzerwanego stosowania programów, stanowiących dla nich wsparcie oraz pozwalających na wydłużenie czasu utrzymywania się rezultatów utraty wagi. Biorąc pod uwagę rozpowszechnienie otyłości, ciągła opieka prowadzona przez specjalistów może okazać się zbyt kosztowną, dlatego najbardziej obiecującą formą ciągłej pomocy, która jest zarówno efektywna, jak ekonomiczna, może być autopomoc (Latner, 2001).

2. Korzyści płynące z samopomocy

Zdaniem Latnera (2007) samopomoc jest **korzystną ekonomicznie**, finansowo osiągalną metodą dla milionów ludzi z nadwagą i otyłością. Ważne jest, aby troszczyli się oni sami o siebie oraz poradzili sobie z problemami z nadmierną masą ciała. Samopomoc pozwala na kontynuowanie redukcji nadmiernej masy ciała, a następnie utrzymania osiągniętej, masy przez jak najdłuższy okres czasu.

Badanie przeprowadzone i opisane przez Taylor i in. (1991), analizujące prowadzoną przez dwanaście tygodni terapię behawioralną otyłych Amerykanów udowodniło, że leczenie rozszerzone o terapię wspartą komputerem, było ekonomicznym sposobem na poprawę rezultatów leczenia na kolejnych sześć miesięcy. Widzowie, którzy oglądali osiem sesji, nagranych na wideo podczas ośmiotygodniowych programów terapeutycznych grupy wsparcia dla osób otyłych, stracili tyle kilogramów, ile uczestnicy sesji na żywo, ale zrobili to dużo ekonomiczniej (Mayers i in., 1996). Wieloetapowa samopomoc może znacząco obniżyć koszty odchudzania.

Możliwości dostarczania wsparcia w znacznym stopniu zostały poszerzone dzięki urządzeniom związanym z postępem technicznym, takim jak: przenośne komputery, telewizory i Internet. Poza tym, najbardziej profesjonalnie prowadzone terapie mogą wykorzystać samopomoc jako podejście wspomagające leczenie właściwe.

Kolejne poziomy samopomocy, analizując od najbardziej niezależnych (mniej formalnie ustrukturyzowanych) stanowią:

- całkowicie samodzielna samopomoc,
- pomoc wsparta przez komputer lub urządzenia techniczne,
- wspomagana samopomoc,
- grupowa samopomoc (programy społeczne lub komercyjne) (Latner, 2007).

Poza korzyściami natury ekonomicznej, samopomoc może przynieść **korzyści psychologiczne**, które mogą podwyższyć skuteczność terapii. Samopomoc wymaga, aby osoby otyłe wzięły odpowiedzialność za swoje własne problemy oraz ich rozwiązywanie, przy wsparciu innych. Mając szansę na pomoc samemu sobie lub innym, samopomoc może mieć oddziaływanie wzmacniające. To uczucie odpowiedzialności może podwyższyć samoocenę i wiarę w bycie zdolnym do osiągnięcia swoich celów (Segal i in., 1995).

Samodzielność jest uważana za najbardziej efektywną strategię walki z otyłością (Furnham, McDermott, 1994). Wpierające środowisko grup samopomocy daje uczestnikom szansę podjąć obowiązki lidera, dawać i otrzymywać wsparcie emocjonalne, dodatkową motywację oraz podążać za i stawać się wzorami. W pozafarmakologicznym leczeniu otyłości, podstawą utraty wagi i jej utrzymania jest zaangażowanie w zmianę zachowań, które nie wymaga medycznej lub innej profesjonalnej kontroli.

3. Charakterystyka poziomów samopomocy

Poziomy samopomocy, analizowane na gruncie amerykańskim, mogą być elementami kilkuetapowego programu terapeutycznego, który osoby otyłe rozpoczynają od stosowania najbardziej autonomicznych strategii.

- a) **Pomoc prowadzona samodzielnie** w celu redukcji nadmiernej masy ciała jest najbardziej niezależną lub najmniej formalnie ustrukturyzowaną formą leczenia otyłości. Krajowy Rejestr Kontroli Wagi (*The National Weight Control Registry*) stanowi grupę ponad 5.000 osób, które osiągnęły poziom utraty wagi ponad 70 funtów (ok. 32 kg) i utrzymały tę wagę przez średnio 5,7 lat. Około 1/3 tej grupy samodzielnie straciła wagę, bez pomocy żadnych programów formalnych. To podejście może być szczególnie skuteczne dla osób z niższym BMI lub krótszą historią nawrotów nadwagi (Butryn i in., 2007). Wiele z osób skutecznie utrzymujących wagę korzysta z popularnych i modnych książek i programów. W wyborze programu kluczowa jest konsultacja ich bezpieczeństwa i efektywności.
- b) **Pomoc ze wsparciem komputerów oraz programów telewizyjnych** to kolejny poziom samopomocy w skutecznym odchudzaniu. Odpowiednie progra-

my telewizyjne ukazujące metody walki z otyłością przez wsparcie grupowe, mogą być tak samo efektywne, jak uczestnictwo w grupie wsparcia (Meyers, 1996). W dłuższej perspektywie, leczenie oparte o wsparcie telewizyjne czy internetowe może pomagać w utrzymaniu obniżonej masy ciała. Uczestnicy programów, trwających dwanaście miesięcy ciągłego wsparcia terapeutycznego, niewielkiego wsparcia terapeutycznego lub wsparcia internetowego, stracili podobne ilości kilogramów przez kolejne osiemnaście miesięcy. Te działania były elementem interaktywnego systemu telewizyjnego, w którym pacjenci mogli zobaczyć i usłyszeć swojego terapeutę i innych członków grupy dzięki kamerze wideo i monitorowi (Harvey-Berino, 2004). Poza relatywną skutecznością, metody te mają duży potencjał w zakresie dotarcia do większej liczby ludzi na terenach wiejskich lub terenach, gdzie inne formy wsparcia są niedostępne.

- c) **Grupowa autopomoc** w pokonywaniu otyłości może być szczególnie efektywną opcją, uwzględniając takie jej zalety jak: wsparcie grupowe, zachęcanie, liderowanie. Programy oparte o społeczność lokalną takie jak „Zrzuć kilogramy delikatnie”, „Anonimowe Grubasy”, „Program Zmiany Zachowań Trevoze” (*Take Off Pounds Sensibly, Overeaters Anonymous, and the Trevoze Behavior Modification Program*) oferują tanią terapię, która jest adekwatna do zróżnicowanych potrzeb. Na przykład „Program Zmiany Zachowań Trevoze” posiadający ponad 1000 członków w Filadelfii i okolicach, którym proponuje ciągłą opiekę, jest prowadzony przez wolonariuszy i jest bezpłatny. Program został opracowany, aby spowodować trwałą utratę kilogramów, czasami nawet przez 5 lat (17,3% wagi podstawowej lub 15,7 kg), ale pomagają też osobom, które przekroczą osiągniętą wagę i wyjdą wcześniej z programu (4,5% lub 4,5kg). Programy komercyjne pobierają opłaty za uczestnictwo i mogą być prowadzone przez specjalistów lub członków grupy, którzy osiągnęli sukces w odchudzaniu i są trenowani na liderów. Najbardziej znanym jest program „Kontrolerzy wagi” (*Weight Watchers*), który prowadził dokładny monitoring swojej efektywności. W porównaniu z uczestnikami, którzy otrzymali podstawową autopomoc interwencyjną i stracili prawie 1,5% swojej pierwotnej wagi w 1 rok i 0% po dwóch latach, uczestnicy „Kontrolerów wagi” stracili odpowiednio 5,3% i 3,2%.

4. Rodzinne wsparcie w pokonywaniu otyłości

Wysiłki związane z osiągnięciem i utrzymaniem obniżonej masy ciała są bardziej skuteczne, gdy w proces redukcji nadmiernej masy ciała, zostanie zaangażowane środowisko rodzinne (Epstein i in., 1986). Zbadano, że właściwości fizyczne, normatywne i społeczne rodziny wpływają na przyjęcie i stosowanie

przez jej członków zachowań prozdrowotnych. Dynamika rodziny obejmująca zasady jej funkcjonowania, wsparcie emocjonalne, motywację, wzmocnienia od innych członków, są istotnymi determinantami rodzinnych wzorów zachowań zdrowotnych (Sallis, Nader, 1988). Postrzegany w ten sposób system rodziny jest głównym determinantem tego, jak i czy, rodzina zaangażuje się w promujące zdrowie ćwiczenia fizyczne (Soubhi i in., 2004) oraz zmiany zachowań żywieniowych (Crockett, 1988).

Ponieważ większość zachowań zdrowotnych jest inicjowanych w dzieciństwie, zatem rozsądne i praktyczne jest wpływanie na zachowania jednostek kiedy są jeszcze dziećmi (Crockett, 1988). Wiadomo, że zachowania żywieniowe ukształtowane w dzieciństwie i okresie dojrzewania, mogą być trudne do zmiany, w związku z tym, zmienianie zachowań żywieniowych w tym właśnie okresie jest niezwykle ważne. Rodzina kształtuje preferowane składniki diety, nawyki żywieniowe (Cullen i in., 2001) oraz model aktywności fizycznej (Davison i in., 2003).

Rodzina jest dobrze dobranym celem dla promocji zdrowia, ponieważ dostarcza wielu możliwości przekazywania pozytywnych wzorów zachowań zdrowotnych, a także zmienia postawy i zachowania swoich członków. W kontekście rodziny planowanie posiłków, robienie zakupów, przygotowywanie posiłków, jedzenie, podjadanie, spędzanie czasu wolnego aktywnie i biernie, są polem dla działań interwencyjnych (Golan, Weitzman, 2001). Rodzina stanowi pierwotne środowisko społecznego uczenia się i pierwotny zakres szans oraz zagrożeń w zakresie wyborów żywności, nawyków żywieniowych i zaangażowania w możliwości zabaw, gier i innych form aktywności fizycznej (Golan, Crow, 2004). Zachowanie zdrowotne rodziców jest wzorem dla zachowań zdrowotnych dzieci, ale dzieci mogą również same wpłynąć na analogiczne zachowania rodziców i rodzeństwa (Perry i in., 1988).

Wspólne jedzenie obiadu, jako rodzina, zostało powiązane z prawidłową masą ciała oraz spożywaniem zdrowej żywności. Gillman i in. (2000) uważają, że w posiłkach spożywanych wspólnie znajduje się więcej owoców i warzyw, mniej produktów pieczonych i gazowanych, mniej tłuszczów nasyconych, niższy poziom indeksu glikemicznego. Abstrahując od kontekstu społecznego rodziny, podobieństwa zdrowotne między członkami rodziny czynią rodzinę dobrym kandydatem na bycie „jednostką” interwencji i promocji zdrowia (de Bourdeaudhuij, 1996).

Z powodu tradycyjnych wartości, sieci społecznych, wewnątrz- i pozarodzinnego wsparcia, preferencji żywieniowych i wyborów form rekreacji, analizie należy poddać również czynniki etniczne i socjokulturowe. Wybory żywieniowe są głęboko osadzone w kulturze rodziny, która reprezentuje zarówno etniczną, jak wspólnotową tożsamość (McArthur, 2001). Rodziny muszą ścierać

się z zewnętrznymi wpływami, które oddziałują na dostępność preferowanej żywności oraz na wprowadzanie do jadłospisu nowej żywności oraz nowych sposobów przygotowywania posiłków. W efekcie tego, zmiana w praktykach dietetycznych, przynajmniej wśród rodzin z dziećmi, często pojawia się na poziomie rodziny, a większość członków rodziny przyjmuje nowe wybory i zwyczaje żywieniowe. Proces ten jest oczywisty wśród grup imigrantów, którzy asymilują się z nową kulturą. Kiedy rodziny są w większym stopniu włączone w kulturę nowego miejsca, tradycyjne posiłki są spożywane rzadziej.

Jest wiadomym, że wpływy etniczne i socjokulturowe tworzą różnice w zachowaniach zdrowotnych. Na przykład, Latynosi są w mniejszym stopniu rozeznani w czynnikach ryzyka i przebiegu chorób układu sercowo-naczyniowego, przygotowują więcej posiłków smażąc na głębokim tłuszczu i podejmują mniej aktywności fizycznej niż ludzie o białym kolorze skóry. Członkowie grup etnicznych inaczej reagują na informacje dotyczące promocji zdrowia. Nader i in. (1989) odkryli, że rodziny odmiany białej po interwencji podjętej w celu zmniejszenia ryzyka zachorowań na choroby układu sercowo-naczyniowego wśród dzieci i młodzieży szkolnej, w większym stopniu zmieniły swój styl odżywiania i aktywności fizycznej w porównaniu z Amerykanami pochodzenia meksykańskiego. Wykorzystanie perspektywy ekologicznej dla zrozumienia utrzymywania się oraz wprowadzania zmian w praktykach dietetycznych wśród grup imigrantów, jest również aplikowalne jedynie na poziomie rodziny.

5. Działania odwołujące się do rodziny

W celu skutecznej walki z problemem otyłości, podejmowane działania, dotyczące zarówno żywienia, jak i aktywności fizycznej, powinny dotyczyć i angażować całą rodzinę. Trwała zmiana zachowań jest bardziej prawdopodobna, jeśli zaangażuje rodzinę jako całość, z powodu zwiększonego prawdopodobieństwa, że członkowie rodziny zarówno podejmą działania w kierunku tych zmian, jak również będą je podtrzymywać. Cousins i in. (1992) porównują działania skierowane ku rodzinie z tradycyjnymi indywidualnymi programami (skierowanymi do jednostek indywidualnie) oraz grupą kontrolną, składającą się z kobiet amerykańskich meksykańskiego pochodzenia, która jedynie otrzymywała informacje o programach, nie uczestnicząc w nich. Badacze wykazali, że chociaż zindywidualizowane programy adresowane do jednostek oraz uwzględniające tło rodzinne, były związane ze zdecydowanie większą utratą wagi niż w przypadku grupy kontrolnej, interwencja zorientowana na rodzinę (całą rodzinę), dała najlepsze rezultaty w zakresie utraty wagi. Autorzy zauważyli, iż powyższe pojawiło się pomimo tego, że niektórzy członkowie rodziny (przede wszystkim mężowie), wykazywali zmienną frekwencję, a zmiany w planowaniu posiłków, często nie były stosowane ze względu na brak uczest-

nictwa w programie niektórych członków rodziny. Działania skierowane na interwencję wobec całej rodziny, przy większym zaangażowaniu jej członków, mogłyby potencjalnie spowodować jeszcze większą zmianę w zachowaniu.

Baranowski i Nader (1985) sugerują, że zamiast zestawiać terapię indywidualną i podejście angażujące rodzinę jako przeciwstawne, zaangażowanie całej rodziny może być pomocne w określeniu, w jaki sposób najlepiej spowodować zmianę poszczególnych jej członków.

Zdaniem Lindsay i in. (2006) rodzice odgrywają w domu podstawową rolę w zapobieganiu otyłości dzieci, zaś rola ta zmienia się w zależności od etapu rozwoju dziecka. By lepiej rozumieć swoją rolę w kształtowaniu praktyk żywieniowych, aktywności fizycznej, siedzącego trybu życia oraz poziomu wagi dzieci, rodzice mogą nauczyć się tworzenia zdrowego środowiska odżywiania w domu, dostarczyć szans na aktywność fizyczną dzieci, zniechęcać do zachowań biernych, takich jak oglądanie telewizji oraz służyć im jako wzór.

Ponieważ rodzice często są kluczem do rozwoju w domu środowiska, które sprzyja zdrowemu żywieniu i uczestnictwu w aktywnościach ruchowych, ich rola jest prawdopodobnie kluczowa w większości rozwiązań zwalczających otyłość. Wzmacniają oni wsparcie zdrowego żywienia i zachowań aktywnych oraz mogą być w największym stopniu władni do dostarczenia potrzebnych nagród, by wpłynąć i utrzymać pozytywną zmianę zachowań.

Wiele zaleceń mających na celu zwalczanie otyłości wśród dzieci i dorosłych oraz problemów związanych z otyłością, takich jak nawyki żywieniowe, ćwiczenia i wzory aktywności fizycznej, są warunkowane rodzinnie. Zalecenia zawierają: tworzenie bezpiecznych przestrzeni ułatwiających rodzinom uprawianie aktywności fizycznej, podniesienie poziomu wyedukowania i świadomości rodziców, instruowanie rodziców, by próbowali zmienić odżywianie dzieci i ich modele zachowań aktywnych, ułatwianie funkcjonowania wspierających środowisk rodzinnych oraz promowanie pozytywnych wzorców zachowań rodziców (Sothorn, 2004).

Większość pozaklinicznych działań odnoszących się do żywienia dzieci i młodzieży oraz modelu ich aktywności fizycznej pochodzi raczej ze szkoły niż od rodziców czy domu rodzinnego (Müller, 2003). Wiele działań adresowanych do szkół takich jak CATCH (Zintegrowane Podejście do Zdrowia Dzieci), Hip-Hop dla Zdrowia Jr (Fitzgibbon, 2005) i Uczniowie i Rodzice Aktywnie Zaangażowani w Bycie w Formie zawierają komponent rodzinny czy rodzicielski (Engels i in., 2005).

Rodzina jest szczególnym miejscem, kształtującym podstawowe zachowania i nawyki, w tym również żywieniowe, człowieka od najmłodszych lat. Nieprawidłowe zachowania prozdrowotne prowadzące do otyłości, w epoce kultu wyglądu i zgrabnej, szczupłej sylwetki prowadzą do społecznego odrzu-

cenia. Środowisko szkolne, szczególnie grupy rówieśnicze są źródłem zachowań defaworyzacyjnych także wobec osób z nadwagą (Stolińska-Pobralaska, 2010).

Ponieważ otyłość najczęściej dotyczy całych rodzin, efektywne działania powinny angażować rodziców i innych członków rodziny. Jednakże rodzi to pytanie o to w jaki najlepszy sposób można wpływać na rodzinę. Wielu rodziców odmawia przyjęcia do świadomości, że ich dziecko jest otyłe. Niektórzy rodzice wierzą, że działania, które mogłyby pomóc dziecku stracić nadwagę są dobierane w złej wierze, więc odmawiają ich wsparcia i zaangażowania w intensywną aktywność lub ograniczenia konsumpcji. W innych przypadkach czynniki natury kulturowej i rodzinnej wpływają na postawę rodziców wobec wagi dziecka i percepcji budowy jego ciała.

Dalszym ograniczeniem rodzin w dostarczaniu skutecznych rozwiązań jest fakt, iż nie ma wciąż teorii o angażowaniu rodziny, która byłaby stworzona, by wyjaśnić to zaangażowanie w zmianę zachowań zdrowotnych. Z powodu mnogości sposobów (np.: modelowania, wsparcia/zachęcania, dostępu do pożywienia, różnorodności aktywności fizycznej) w jaki rodzina może wpływać na dietę jej członków i ich zachowania w zakresie aktywności fizycznej, trudno jest stworzyć jedną teorię, która obejmuje cały wpływ rodziny. Jak zauważają Baranowski i Nader (1985), dużym wyzwaniem jest proste uzasadnienie dla zachowania nastolatków i dostosowania wsparcia rodzicielskiego, oddziałującego na przyjęcie i utrzymanie pozytywnych zachowań zdrowotnych. Zachowanie uznawane za pozytywne i wspierające w jednej relacji rodzic-nastolatek może być postrzegane jako nadmiernie kontrolujące i konfrontacyjne w innej. Soubhi i in. (2004) sugerują, że określenie typologii rodzin może być przydatne dla skoncentrowania działań, by osiągnąć zmianę zachowań tak, by główna część komunikatu prozdrowotnego, który jest przekazywany był kompatybilny ze strukturą rodziny, jej zachowaniem, wartościami i przekonaniami.

By bardziej efektywnie rozwijać wyobrażenie, że rodzina (definiowana przez jej członków) jest uważana za główną jednostkę zmieniającą zachowania, która wspiera zdrowe żywienie i nawyki aktywności fizycznej, należy podkreślić kluczową istotność zachowania i aktywności rodziny w rozwoju kontroli masy ciała oraz jej redukcji. Głównym wyzwaniem w określaniu wpływu aktywności rodziny na zarządzanie wagą poszczególnych członków rodziny jest brak określonych granic, w ramach których podejmowane są działania prowadzące do zmian indywidualnych oraz w całej rodzinie.

6. Podsumowanie

Szybko rosnące rozpowszechnienie się otyłości, jak również świadomość jej niebezpiecznych, wieloobszarowych konsekwencji, sugeruje konieczność podjęcia

natychmiastowych działań. Znaczącą rolę w skutecznej redukcji nadmiernych kilogramów przypisuje się samopomocy, zarówno prowadzonej samodzielnie, wspieranej Internetem oraz prowadzonej przy wsparciu grupowym.

Ponieważ większość zachowań, w tym również prozdrowotnych, jest kształtowanych od najmłodszych lat życia, zatem głównie w środowisku rodzinnym, stąd rodzina jest uważana za idealne pole dla działań interwencyjnych, również w zakresie pokonywania problemu otyłości.

Streszczenie

Wobec licznych konsekwencji wywoływanych przez otyłość, konieczne jest podjęcie walki z nadmiernymi kilogramami. Istotną rolę w skutecznym odchudzaniu poza odpowiednim, żywieniem i aktywnością fizyczną, spełniają samopomoc oraz otrzymywane wsparcie społeczne, szczególnie ze strony rodziny.

Słowa kluczowe: otyłość, wsparcia, samopomoc, rodzina.

Summary

According to many consequences of obesity it is essential to fight with excessive weight. Besides right nutrition and physical activity, the important role in losing weight play self-support and social support, especially from the family.

Keywords: obesity, support, self-help, family.

Bibliografia

- Baranowski T., Nader P.R., *Family involvement in health behavior change programs*, [w:] Turk D.C., Kerns R.D. (red.), *Health, illness, and families*, John Wiley and Sons, Nowy Jork 1985, ss. 81–107.
- Beech B.M., Klesges R.C., Kumanyika S.K., Murray D.M., Klesges L., McClanahan B. i in., *Child- and parent-targeted interventions: the Memphis GEMS Pilot Study*, "Ethnicity & Disease", 13/2003 (dodatek 1), ss. 40–53.
- de Bourdeaudhuij I., *Resemblance in health behaviors between family members*, "Archives of Public Health", 54/1996, ss. 251–73.
- Brownell K.D., Wadden T.A., *The very low – calorie diet: A weight – reduction technique* [w:] Brownell K.D., Foreyt J.P. (red.), *Handbook of eating disorders: Physiology, psychology, and treatment of obesity, anorexia and bulimia*, New York 1986.
- Butryn M., Phelan S., Wing R.R., *Self-guided approaches to weight loss* [w:] Latner J.D., Wilson G.T. (red.), *Self-help Approaches for Obesity and Eating Disorders: Research and Practice*, Guilford Press, Nowy Jork 2007, ss. 3–20.
- Cooper Z., Fairburn C.G., *A new cognitive behavioural approach to the treatment of obesity*, "Behavioral Research Therapy", 39/2001, ss. 499–511.
- Cousins J.H., Rubovits D.S., Dunn J.K., Reeves R.S., Ramirez A.G., Foreyt J.P., *Family versus individually oriented intervention for weight loss in Mexican American women*, "Public Health Report", 107/1992, ss. 549–555.

- Crockett S.J., Mullis R.M., Perry C.L., *Parent nutrition education: a conceptual model*, "Journal of School Health", 58/1988, ss. 53–57.
- Cullen K.W., Baranowski T., Rittenberry L., Cosart C., Hebert D., de Moor C., *Child-reported family and peer influences on fruit, juice and vegetable consumption: reliability and validity of measures*, "Health Education Research" 16/2001, ss. 187–200.
- Davison K.K., Cutting T.M., Birch L.L., *Parents' activity-related parenting practices predict girls' physical activity*, "Medicine & Science in Sports & Exercise", 35/2003, ss. 1589–1595.
- Engels H.J., Gretebek R.J., Gretebek K.A., Jiménez L., *Promoting healthful diets and exercise: efficacy of a 12-week after-school program in urban African Americans*, „Journal of the American Medical Directors Association", 105/2005, ss. 721–728.
- Epstein L.H., Wing R.R., Koeske R., Valoski A., *Long-term effects of family-based treatment of childhood obesity*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 58/1987, ss. 91–95.
- Fitzgibbon M.L., Stolley M.R., Schiffer L., Van Horn L., Kauferchrisoffel K., Dyer A., *Two-year follow-up results for Hip-Hop to Health Jr.: a randomized controlled trial for overweight prevention in preschool minority children*, "Journal of Pediatrics", 146/2005, ss. 618–625.
- Furnham A., McDermott M.R., *Lay beliefs about the efficacy of self-reliance, seeking help and external control as strategies for overcoming obesity, drug addiction, marital problems, stuttering and insomnia*, "Psychology and Health", 9/1994, ss. 397–406.
- Gillman M.W., Rifas-Shiman S.L., Frazier A.L., Rockett H.R.H., Camargo C.A., Field A.E. i in., *Family dinner and diet quality among older children and adolescents*, "Arch Fam Med", 9/2000, ss. 235–240.
- Golan M., Weitzman A., *Familial approach to the treatment of childhood obesity: conceptual mode*, "Journal of Nutrition Education and Behavior", 33/2001, ss. 102–107.
- Golan M., Crow S., *Targeting parents exclusively in the treatment of childhood obesity: long-term results*, "Obesity Research", 12/2004, ss. 357–361.
- Harvey-Berino J., Pintauro S.J., Buzzell P., Casey Gold E., *Effect of Internet support on the long-term maintenance of weight loss*, "Obesity Research", 21/2004, ss. 320–329.
- Latner J.D., *Self-help in the long-term treatment of obesity*, "Obesity Research", 2/2001, ss. 87–7.
- Latner J.D., *Self– help for Obesity and Binge Eating*, "Nutrition Today" 2007, vol. 42. No 2, March/April.

- Lindsay A.C., Sussner K.M., Kim J., Gortmaker S.L., *The role of parents in preventing childhood obesity*, "Future Child" 16/2006, ss. 169–186.
- McArthur L.H., Anguiabo R.P.V., Nocetti D., *Maintenance and change in the diet of Hispanic immigrants in Eastern North Carolina*, "Family and Consumer Sciences Research Journal", 29/2001, ss. 309–335.
- Meyers A.W., Graves T.J., Whelan J.P., Barclay D.R., *An evaluation of a television-delivered behavioral weight loss program: are the ratings acceptable?*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 64/1996, ss. 172–178.
- Müller M.J., Danilezik S., Pust S., *School- and family-based interventions to prevent overweight in children*, "Proceedings of the Nutrition Society", 64/2005, ss. 249–54.
- Nader P.R., Sallis J.F., Patterson T.L., Abramson I.S., Rupp J.W., Senn K.L. i in., *A family approach to cardiovascular risk reduction: results from the San Diego Family Health Project*, "Health Educ Q", 16/1989, ss. 229–244.
- Ogińska-Bulik N., *Jeśli zamierzasz schudnąć. Programy oddziaływań psychologicznych wspomagających redukcję nadwagi*, Łódź 1999.
- Perry C.L., Luepker R.V., Murray D.M., Kurth C., Mullis R., Crockett S. i in., *Parent involvement with children's health promotion: the Minnesota home team*, "American Journal of Public Health", 78/1988, ss. 1156–1560.
- DePue J.D., Clark M.M., Ruggiero L., Medeiros M.L., Pera V., *Maintenance of weight loss: a needs assessment*, "Obesity Research", 3/1995, ss. 241–248.
- Sallis J.F., Nader P.R., *Family determinants of health behaviors* [w:] Gochman D.S. (red.), *Health behavior: emerging research perspectives*, Plenum Press, Nowy Jork 1988, ss. 107–124.
- Segal S.P., Silverman C., Temkin T., *Measuring empowerment in client-run self-help agencies*, "Community Mental Health Journal" 31/1995, ss. 215–227.
- Sothorn M.S., *Obesity prevention in children: physical activity and nutrition*, "Journal of Nutrition", 20/2004, ss. 704–708.
- Soubhi H., Potvin L., Paradis G., *Family process and parent's leisure time physical activity*, "American Journal of Health Behavior", 28/2004, ss. 218–230.
- Stolińska-Poborska N., *Problem dzieci ulicy w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), Difin Warszawa 2010, ss. 25–30.
- Taylor CB., Agras W.S., Losch M., Plante T.G., Burnett K., *Improving the effectiveness of computer-assisted weight loss*, "Behavioral Therapy", 22/1991, ss. 229–236.
- Wadden T., Butryn M.L., Byrne K.J., *Efficacy of lifestyle modification for long-term weight control*, "Obesity Research", 12, pp. 151–162.

Sławomir Cudak
Społeczna Akademia Nauk

Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci

1. Wprowadzenie

Zadania wychowawcze, emocjonalne i społeczne współczesnej rodziny są w czasach współczesnych trudne do spełnienia, ponieważ rodzina jako instytucja społeczno-wychowawcza ulega zmianom, ciągłej ewolucji i nie zawsze nadąża za dokonującymi się w społeczeństwie przemianami społeczno-gospodarczymi. W zmieniających się warunkach cywilizacji przemysłowej zachodzi potrzeba, opartego na podstawach naukowych, przygotowania pedagogicznego rodziców do pełnienia funkcji emocjonalnej, socjalizacyjnej i wychowawczej w rodzinie.

Każdy z rodziców musi mieć świadomość, że rodzina stanowi bardzo ważny czynnik w kształtowaniu osobowości dziecka: jego sfery intelektualnej i uczuciowej, postaw wobec siebie i innych, zachowania w domu, w szkole, w czasie różnych zabaw z rówieśnikami. „Rodzina wychowuje nie tylko dla siebie jako rodziny, ale przede wszystkim dla osobistego szczęścia jednostki i dla dobra ogólnego, społecznego” (Trempała, 1994).

Rodzina ma „swoją własną świat”, który określa jego zawartość, pomnaża uczucia i działania, kształtuje i przekształca osobiste dążenia członków rodziny, a także wyobrażenia o sobie i innych. Każda rodzina ma swoje tajemnice, tradycje, zwyczaje i obyczaje. Krzyżują się w niej ze sobą motywacje, zadania i cele, życzenia i ambicje wszystkich członków rodziny.

2. Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie

Więzi emocjonalne funkcjonujące w rodzinie warunkują atmosferę życia domowego, stosunek społeczny w środowisku rodzinnym, wzajemne wsparcie się w trudnych sytuacjach, a nawet wyzwalały pozytywne postawy rodzicielskie. Zaburzone więzi emocjonalne między członkami rodziny przyczyniają się do

dezintegracji tej wspólnoty, dysfunkcji emocjonalno-społecznej, konfliktów między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, atomizacji członków rodziny i osamotnienia dzieci w środowisku rodzinnym (Pilch, 2004).

Od swych rodziców małe dziecko uczy się myśleć, mówić, kontrolować i opanowywać swoje reakcje, a także wywierać wpływ na innych ludzi. Dzięki wzorom osobowym, którymi są dla dziecka rodzice, uczy się ono kontaktów społecznych w grupie ludzkiej, stosunków emocjonalnych z rówieśnikami i dorosłymi, sposobu wyrażania swojej sympatii i antypatii, potrzeby powstrzymywania swoich reakcji.

Rodzina poprzez zamierzone oddziaływania opiekuńcze i wychowawcze, a także przez niezamierzony wpływ wynikający ze wzajemnych powiązań uczuciowych i zespołu interakcji między członkami oraz przez wzory osobowe rodziców przyczynia się do fizycznego, psychicznego i społecznego rozwoju dziecka. Dzięki tym oddziaływaniom przygotowuje je do samodzielnego życia w społeczeństwie. Równocześnie rodzina przekazuje dziecku wartości, normy, wzory zachowań funkcjonujące w społeczeństwie.

Kształtowanie życzliwego życia i ścisłych więzi emocjonalnych we wspólnocie rodzinnej jest ważnym problemem pedagogicznym. Najważniejszym zadaniem w zakresie prawidłowego rozwoju procesów psychicznych jest zaspokojenie dziecku potrzeby kontaktu społecznego wyrażającego się w poczuciu więzi emocjonalnej. Poczucie więzi emocjonalnej uzyskuje dziecko przede wszystkim przez bliskie współżycie z rodzicami i rodzeństwem. Więzy emocjonalna rodzi się w oparciu o dobrą atmosferę domu rodzinnego i miłość okazywaną dziecku przez najbliższych. Życie rodzinne jest pierwszym środowiskiem społeczno-emocjonalnym, w którym dziecko uczy się przeżyć psychicznych, reakcji na bodźce, na uczucia, uczy się także odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy oraz możliwy wybór reakcji na uczucia przejawiane przez innych. Badania wykazują, iż sposób, w jaki rodzice traktują dzieci ma głęboki i trwały wpływ na życie emocjonalne dziecka (Goleman, 2007). Poczucie więzi z rodziną pomaga w osiągnięciu dojrzałości emocjonalnej, rozumianej jako świadome kierowanie swoim zachowaniem i posiadaniem umiejętności przystosowania się do środowiska społecznego (Czeredrecka, 1988). Dlatego też życzliwa rodzinna atmosfera, prawidłowy model wychowania w życiu rodzinnym, właściwe stosunki uczuciowe między rodzicami i dziećmi oraz między rodzeństwem są podstawowymi paradygmatami prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka i właściwego przygotowania do życia społecznego w grupach ludzkich. Dla rozwoju i podtrzymania więzi w rodzinie bardzo ważne są: miłość małżeńska i rodzinna, atmosfera życia domowego, zaspokojenie potrzeb psychicznych i społecznych w środowisku rodzinnym, wypełnianie funkcji rodzicielskich i postaw rodzicielskich (Cudak, 2010).

Literatura przedmiotu w sposób różnorodny definiuje pojęcie więzi rodzinnej. Według J. Rembowskiego (Rembowski, 1986), więź emocjonalna powstaje w wyniku oddziaływań wielu czynników, jak np.: biologicznych, psychologicznych, społecznych, ekonomicznych. Aspekt psychologiczny wytwarzania się więzi oznacza to, że członków wspólnoty rodzinnej łączą wzajemne zależności, co oznacza, iż członkowie rodziny stanowią dla siebie wzajemne źródło zaspokajania różnorodnych potrzeb psychicznych. J. Brągiel (Brągiel, 2007) omawiając zjawisko więzi rodzinnych podaje, iż więź rodzinna oparta jest na dwóch odrębnych podstawach, tj. podstawie subiektywnej i obiektywnej. Podstawę subiektywną więzi emocjonalnych stanowi świadomość łączności z innymi członkami rodziny oraz poczucie przynależności do wspólnoty rodzinnej, przejawiającej się w sferze myśli, uczuć, a także w sferze działań i uznawanych wartości. Natomiast podstawa obiektywna odnosi się do wszelkich uregulowań prawnych, obyczajowych, społecznych czy religijnych, które działają na rzecz trwałości i stałości rodziny.

Należy więc przyjąć, iż więzi emocjonalne w rodzinie stanowią wypadkową siłę psychiczną, jaka istnieje między małżonkami, rodzicami i dziećmi oraz między rodzeństwem, a także sił zewnętrznych, wpływających ze wspólnoty gospodarczej, przepisów prawnych, wymagań religii i obyczaju (Dyczewski, 1976). Najbardziej oczywistymi wskaźnikami więzi rodzinnej są więc treści, częstotliwość i różnorodność interakcji, w trakcie których członkowie rodziny ujawniają szereg wzajemnych postaw. Innymi wskaźnikami są: pozycja jednostki w rodzinie, postawy uczuciowe, wzajemna pomoc i wspieranie się, życiowe stosunki między członkami rodziny.

Literatura familiologiczna szczególnie rolę w zakresie życia emocjonalnego rodziny przypisuje matce. E. Fromm (Fromm, 1994) uważa, że miłość matki jest szczęściem dla dziecka, jest spokojem, rozwija wzajemne uczucia, uściśla więzi emocjonalne między członkami rodziny. Wraz z rozwojem dziecka coraz większy udział w zapewnieniu miłości i bezpieczeństwa ma osoba ojca. Z. Freud stwierdza, iż „nie potrafię wskazać na żadną inną potrzebę dzieciństwa, jak potrzeba opieki ojca” (Freud, 2001). Z powyższych rozważań wynika, iż dla prawidłowego emocjonalnego rozwoju dziecka potrzebny jest dom, w którym są oboje rodzice, żyjący ze sobą w trwałej wspólnocie uczuciowej, ponoszący trud wychowania swojego potomstwa, zapewniający materialne i emocjonalne zaspokojenie potrzeb dziecka. Podstawą więzi rodzinnych jest według H. Cudaka (Cudak, 1995) więź małżeńska, wyznaczająca w istotnym stopniu siłę więzi uczuciowych w rodzinie. Członkowie rodziny zespoleni wzajemnym szacunkiem, czują się za siebie odpowiedzialni, pomagają sobie. Dzieci z takiej rodziny są najczęściej śmiałe i pewne siebie, potrafią pokonać trudności i nie boją się nowych sytuacji. Dziecku potrzebny jest bliski kontakt

emocjonalny z rodzicami i rodzeństwem, gwarantujący interesowanie się jego sprawami, zapewniający bezpieczeństwo i stabilizację życiową.

Należy więc uznać, że podstawowym czynnikiem w procesie kształtowania osobowości dziecka jest więź rodzinna. Pozytywne kontakty uczuciowe w rodzinie mają olbrzymi wpływ na socjalizację, wychowanie, opiekę i rozwój sfer emocjonalnych u dzieci. Jeśli rodzice zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, miłości, życzliwości i jeśli okażą mu przywiązanie uczuciowe, stworzą wówczas podstawy do rozwoju osobowości zrównoważonej i społecznie dobrze przystosowanej.

Rodzina, jako mała grupa społeczna posiada specyficzne dla siebie życie wewnętrzne. Przyjmuje się, iż w tej niewielkiej liczebnie grupie osób: małżonków, dzieci i często dziadków – wszyscy są sobie bliscy i współdziałają ze sobą. Utrzymanie się takiego stanu powoduje więź emocjonalną w środowisku rodzinnym.

W wielu badaniach stwierdza się, że zaburzenie kontaktów uczuciowych z najbliższym otoczeniem (rodziną) zwłaszcza datujące się od wczesnego dzieciństwa, wpływa na powstawanie u dzieci niedostosowania społecznego (Matyjas, 2008).

Brak lub niedostatek kontaktu emocjonalnego dziecka z rodziną i najbliższym otoczeniem, według H. Semenowicz sprawia, że „jeżeli w okresie dzieciństwa potrzeba miłości nie zostanie zaspokojona, to w latach następnych może powstać u dziecka rodzaj kalectwa uczuciowego, które uniemożliwi mu w przyszłości nawiązanie trwałych więzi z innymi ludźmi, a także może doprowadzić do chorobliwych reakcji na rozstanie, na niepowodzenia, czy nawet krytykę ze strony innych ludzi” (Semenowicz, 1996).

Zakłócenie stosunków uczuciowych lub też zerwanie więzi podmiotowych między dziećmi a ich rodzicami jest poprzedzone szeregiem negatywnych pod względem wychowawczym czynników, które powodują zaburzenia w życiu emocjonalnym dzieci i wpływają tym samym na ich społeczne niedostosowanie. L. Mościcka (Mościcka, 1970) do czynników tych zalicza:

- moralnie szkodliwy wpływ czynników rodziny, mający swe źródło w obserwowaniu przez dziecko zachowań rodziców, będących w sprzeczności z akceptowanymi społecznie normami postępowania,
- ostry i narastający konflikt dziecka z rodziną,
- narastanie u dziecka uczuć negatywnych, wrogich, co występuje najczęściej jako reakcja na frustrację w formie agresji,
- warunki życia i traktowania dziecka w rodzinie, zagrażające jego interesom życiowym, poprzez stawianie przeszkód nie do pokonania na drodze do realizowania jego odczuwalnych i podstawowych potrzeb życiowych,

- brak okazywania dziecku opiekuńczych uczuć, zainteresowania jego sprawami, uczestniczenia w jego trudnościach.

Dzieci mające zaburzone stosunki uczuciowe z rodzicami, emocjonalnie odrzucane przez rodziców, wykazują często postawę lękową i wrogość. Sytuacja ta sprzyja ich nieprawidłowej socjalizacji i niewłaściwemu ukształtowaniu się osobowości. Stałe poczucie zagrożenia, lęk i wrogość powodują silne napięcia emocjonalne, na które dziecko reaguje agresją lub biernością, a nawet apatią.

Sposób reakcji na odrzucenie emocjonalne przez rodziców zależy między innymi od struktury stosunków w rodzinie, od stylu wychowania, wzorów i wartości, jakie rodzina przekazuje dziecku, postaw rodzicielskich, a także właściwości cech osobowych dziecka.

Niezaspokojona potrzeba uczuć emocjonalnych wywołuje u dzieci najrozmaitsze urazy psychiczne, powodujące poczucie osamotnienia, które przyczynia się do poczucia własnej niższości i niepełnej wartości. Dzieciom tym nie zależy na osiągnięciu dobrych wyników w nauce, są bierne i niechętne, wykazują mało inicjatywy, a nawet przejawiają apatyczne zachowania. Mają znaczne trudności w koncentrowaniu uwagi na wykonywanym zadaniu, uwaga ich jest rozproszona i mało stabilna, są nadpobudliwe ruchowo. W zachowaniu ich często trudno jest uchwycić istnienie racjonalnych motywów postępowania, wydaje się, że o postępowaniu ich decydują jedynie przypadki i chwilowe emocje. Takie postępowanie wskazują na zaburzenia emocjonalno-motywacyjnej sfery osobowości. Przejawiają się one przede wszystkim w nieprawidłowym nawiązywaniu kontaktów społecznych i najczęściej przyjmują formy krańcowe: od emocjonalnego „przyklejenia się” do każdej dorosłej osoby, do oziębłości uczuciowej w stosunku do drugiego człowieka, a nawet dążenie do izolacji.

Zaburzenie więzi emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem może przybierać różne postacie. Należą do nich między innymi rozluźnienie więzi emocjonalnej w rodzinie między jej członkami, obojętność emocjonalna rodziców wobec dziecka, wreszcie zanik więzi emocjonalnej przechodzący w negatywne układy emocjonalne. Brak pozytywnych uczuć rodziców wobec dziecka cechuje wzajemny chłód emocjonalny, brak emocjonalnego zainteresowania problemami dziecka. Rodzice w takich przypadkach, choć mogą starać się o stworzenie pozorów dbałości o dziecko, jednocześnie skutecznie izolują je od siebie. Może również cechować ich ukryta lub jawna bez troska o dobro dziecka. Rodzice mało odpowiedzialni i obojętni uczuciowo wobec dzieci zaniedbują je, nie interesują się ich wynikami szkolnymi i sposobem wykorzystywania czasu wolnego.

„Najbardziej drastyczną postacią zaburzenia stosunków emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem jest wrogość emocjonalna. Jej konsekwencją jest jawne odrzucenie dziecka, demonstrowanie wobec niego negatywnych

uczuć, okazywanie mu dezaprobaty, jawna krytyka jego poczynań. Wrogość może przejawiać się zastraszaniem dziecka, stosowaniem zbyt surowych kar, nieadekwatnych do jego zachowania, przy prawie całkowitym braku nagród. W sytuacjach krańcowych rodzice mogą fizycznie lub psychicznie maltretować dziecko” (Cudak, 1998).

Niewątpliwie dzieci z rodzin rozbitych narażone są w poważnym stopniu na tego rodzaju zaburzenia. Dzieci z rodzin niepełnych przejawiają potrzebę kontaktu i więzi emocjonalnej z obojgiem rodziców i nie zadawała ich więź tylko z jednym rodzicem, pod opieką którego pozostają najczęściej. W dorosłym życiu one także, jako matki lub ojcowie, doprowadzają często do rozbicia swoich rodzin. Dzieci z rodzin rozwiedzionych zasługują na szczególną uwagę. Złożone podłoże wytwarzające frustrację w sferze potrzeb psychicznych tej grupy dzieci, tworzą nie tylko traumatyzujące przeżycia z okresu rozpadu rodziny, czy nieudanych prób jej zrekonstruowania, lecz także brak osoby znaczącej – wzoru osobowego ojca czy matki – utrudniającej identyfikację płci i prawidłowy rozwój osobowości.

Wśród skutków negatywnych przeżyć emocjonalnych należy szczególną uwagę zwrócić na zjawisko zaburzenia więzi emocjonalnych u dzieci, które charakteryzują zachowania pełne lęku, dezorientacji, wahania między zbliżeniem a unikaniem kontaktu społecznego z rówieśnikami i dorosłymi. Ponadto dzieci krzywdzone emocjonalnie charakteryzują się upośledzonym rozwojem społecznym, powodującym mniejszą wrażliwość na uczucia innych, skłonność do interpretowania zachowań innych ludzi jako agresję, są nieufne i nie potrafią inicjować i podtrzymywać kontaktów interpersonalnych. Bardzo trudno jest udokumentować statystycznie zjawisko krzywdzenia emocjonalnego dziecka, bowiem w takich przypadkach konieczne jest przeprowadzenie analizy pewnych sytuacji rodzinnych, konieczna jest pełna i wyczerpująca diagnoza psychologiczno-pedagogiczna środowiska rodzinnego oraz diagnoza osobowości poszczególnych członków rodziny.

Zaburzenie sfery emocjonalnej u dzieci w środowisku rodzinnym – oprócz wymienionych wcześniej zachowań rodzicielskich – wynikają również z takich zachowań rodziców, jak: brak wsparcia i pomocy w trudnych sytuacjach, niedostateczne interesowanie się problemami edukacyjnymi dziecka, nadmierne kontrolowanie i wymaganie perfekcyjnych od niego zachowań. Takie zachowania rodziców wzbudzają poczucie winy u dziecka, odbierają dziecku poczucie bezpieczeństwa, narażają go na lęk, stres, brak motywacji do aktywności, a także osamotnienie jego osoby w środowisku rodzinnym. Nadmierna kontrola rodziców zachowań i podejmowanych działań przez dziecko powoduje ograniczanie jego praw, samodzielności, izolację społeczną i emocjonalną w środowisku rówieśniczym i rodzinnym (Cudak, 2007).

W rodzinach młodych z jednym dzieckiem coraz częstszą formą w stosunkach rodzice – dzieci uwidacznia się nadopiekuńczość rodzicielska. Taka forma bezgranicznej miłości rodziców – najczęściej matki – prowadzi do zachwiania rozwoju sfery emocjonalnej i społecznej dzieci i młodzieży. Dzieci z tych rodzin są aspołeczne, egoistyczne, nie koleżeńskie, nie potrafią współdziałać w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej, mają niską pozycję społeczną, a nawet są odrzucane przez grupę rówieśniczą. W sferze emocjonalnej, dzieci z rodzin nadopiekuńczych, nie są twórcze, samodzielne, brak im własnej tożsamości, nie podejmują własnej decyzji, są labilne emocjonalnie. W wieku dojrzewania coraz częściej zaczynają się buntować i przejawiać agresję w stosunku do nadopiekuńczych rodziców, nie zgadzając się z ich wolą, decyzjami, izolacją społeczną, nadmierną dbałością i ochroną przed problemami społecznymi, edukacyjnymi i wychowawczymi.

3. Zakończenie

W różnych fazach rozwoju dziecko w rodzinie gromadzi doświadczenia, kształtuje osobowość, nabywa umiejętności i kompetencje reagowania społecznego i indywidualnego, dlatego też rodzina winna stwarzać wielostronne i jednocześnie korzystne sytuacje nie tylko opiekuńczo-wychowawcze, ale i emocjonalnie przyczyniające się do właściwego i optymalnego rozwoju dziecka.

„Do prawidłowego rozwoju dziecka potrzebny jest zatem dom, w którym są oboje rodzice, żyjący ze sobą w trwałej wspólnocie uczuciowej, kochający się wzajemnie, ponoszący trud wychowania dzieci, zapewniający im odpowiednie, zgodne ze swoimi możliwościami materialne i duchowe warunki egzystencji. Matka jest dla dziecka symbolem ciepła, troskliwości i poświęcenia, natomiast ojciec ma mu dawać poczucie bezpieczeństwa osobistego, siły, pewności siebie, odwagi i mądrości życiowej, która ułatwi w przyszłości pokonywanie rozlicznych trudności życiowych” (Sendyk, 2001).

Harmonijne, zgodne stosunki między rodzicami nie tylko tworzą korzystny klimat uczuciowy, w którym zaspokajane są potrzeby psychiczne dziecka, wpływają one ponadto na organizację życia w rodzinie i na metody stosowane przez rodziców w wychowaniu dziecka. Dobre pożycie małżeńskie rodziców stwarza właściwy grunt dla rozwoju właściwości psychicznych charakteryzujących osobowość dziecka przystosowanego społecznie (Jackowska, 1980).

Trwały związek emocjonalny dziecka z rodziną pochodzenia spełnia istotną rolę, z jednej strony tworzy mechanizmy rozwoju cech osobowych, szczególnie w sferze uczuciowej, motywacyjnej, z drugiej strony powoduje eliminowanie zagrożeń i kryzysowych sytuacji rodzinnych, w których może wystąpić poczucie osamotnienia członków wspólnoty rodzinnej, a szczególnie dzieci.

Streszczenie

Właściwe więzi emocjonalnej z rodzicami uzyskuje dziecko przede wszystkim przez interakcje z rodzicami i rodzeństwem. Więź emocjonalna rodzi się w oparciu o dobrą atmosferę domu rodzinnego i miłość okazywaną dziecku przez najbliższych. Zaburzone tych więzi emocjonalne między członkami rodziny przyczyniają się do dezintegracji tej wspólnoty, dysfunkcji emocjonalno-społecznej, konfliktów między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, atomizacji członków rodziny i osamotnienia dzieci w środowisku rodzinnym.

Słowa kluczowe: rodzina, więzi emocjonalne, funkcjonowanie dzieci.

Summary

Children build proper emotional relations with their parents mostly through their interactions with the parents and siblings. Emotional ties are established by a positive house environment as well as love given to the children by their closes relatives. Disruption of these emotional ties between family members can lead to disruption of the family unity, emotional and social dysfunction, conflicts between parents and children, division of family members as well as child alimentation in the family environment.

Keywords: family, emotional ties, functioning of children.

Bibliografia

Brągiel J., *Więzi społeczne w rodzinie* [w:] *Pedagogika rodziny*, S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2007.

Cudak H., *Osamotnienie dzieci we własnej rodzinie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2004.

Cudak H., *Paradygmaty wychowania w rodzinie* [w:] *Dziecko*, (red.) E. Lewik-Tsirigotis, G. Pietruszewska-Kobiela, Z. Włodarczyk, Wieluń 2010.

Cudak H., *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce 1995.

Cudak H., *Zaspokajanie potrzeb psychicznych w rodzinie a sieroctwo duchowe dzieci* [w:] *Sieroctwo społeczne – przyczyny, objawy, skutki i sposoby zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*, (red.) T. Sołtysiak, Włocławek 1998.

Cudak S., *Społeczno-demograficzne determinanty przemocy dziecka w rodzinie*, Kielce 2007.

Czeredrecka B., *Potrzeby psychiczne sierot społecznych*, Warszawa 1988.

Dyczewski L., *Więź pokoleń w rodzinie*, Warszawa 1976.

Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2001.

Fromm E., *O sztuce miłości*, Warszawa 1994.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2007.

Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszy wieku szkolnym*, Warszawa 1980.

Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.

-
- Mościcka L., *Przestępczość nieletnich. Podłoże, geneza, motywy*, Wrocław 1970.
- Rembowski J., *Rodzina jako system powiązań* [w:] *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa 1986.
- Semenowicz H., *Kształtowanie więzi rodzinnej*, Warszawa 1996.
- Sendyk M., *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Kraków 2001.
- Trempała E., *Szkoła a edukacja równoległa*, Bydgoszcz 1994.

Anna Przygoda

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dziadkowie w procesie socjalizacji wnuków

1. Wprowadzenie

Starość jest niezwykle trudnym etapem życia człowieka zarówno z punktu widzenia osób podlegającym procesowi starzenia się, jak i tych, którzy mają z nimi do czynienia wyłącznie pośrednio – jako mniej lub bardziej zaangażowani obserwatorzy. Mimo licznych trudności, związanych głównie z nieustannie pogarszającym się stanem zdrowia i narastającym poczuciem alienacji społecznej spowodowanej zaprzestaniem działalności zawodowej, ludzie starsi – obecni dziadkowie – częściej niż dotychczas podejmują odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia. Oni to niegdyś, jeszcze jako rodzice, wskazywali kierunek działań swym dzieciom, zaszczipiając w nich określoną (własną) hierarchię wartości, cele i pragnienia. Dziś, zarówno w małym kręgu – w rodzinie, jak i na publicznych stanowiskach, czy też poprzez twórczość, którą z pasją realizują mają oni możliwość i obowiązek wobec następców – mobilizować, dostrzegać zło, wskazywać je, ostrzegać przed nim. Powinni udzielać dobrych rad, tłumaczyć, pouczać, zachęcać do dobrego. I tak się w istocie dzieje, co zostało dowiedzione poprzez podjęte przeze mnie i pokrótce zaprezentowane w niniejszym artykule analizy.

Rozpatrując specyfikę rozwoju społecznego człowieka należy podkreślić, iż oddziaływanie rodziny (a w niej poszczególnych jej członków) na rozwój psychofizyczny dziecka rozpoczyna się już w momencie jego poczęcia, a w sposób szczególny w momencie jego przyjścia na świat. Wpływ ten jest więc najwcześniejszy i ma miejsce już wtedy, kiedy dziecko nie jest jeszcze poddawane oddziaływaniom żadnych innych grup społecznych. Oprócz tego ma charakter ciągły, systematyczny i jednocześnie przebiega w naturalnych, codziennych sytuacjach rodzinnych, co dodatkowo wzmacnia trwałość efektów tych oddziaływań (Cudak, 2010: 7–11).

Dzieci potrzebują wzorców, dzięki którym będą mogły właściwie (w zgodzie z obowiązującymi normami i własnymi predyspozycjami) kształtować swoje przyszłe życie. Pierwszymi i najważniejszymi wzorami pełnienia ról są dla dziecka rodzice, ale również rodzeństwo i dziadkowie. Nasza rodzinna i pozarodzinna codzienność jest nacechowana nieświadomymi odwzorowaniami zachowań osób dorosłych i rówieśników z najbliższego a potem także dalszego otoczenia. Zachowania te wpływają na zwyczaje językowe, żywieniowe, na rodzaj kontaktów panujących w rodzinie, na stosunek do pieniędzy i przedmiotów, zwyczaje religijne, stosunek do domniemanych i prawdziwych autorytetów, do uczciwości lub nieuczciwości, do autentyczności lub jej braku. Dziecko ponadto, dzięki wzorom osobowym, uczy się, jak odnosić się do innych, kogo lubić a kogo nie, z kim się bardziej lub mniej liczyć, jak należy wyrażać swoją sympatię lub antypatię, a także kiedy powstrzymywać swoje reakcje emocjonalne oraz jak reagować na zachowania innych – również te niewłaściwe, niezgodne z obowiązującymi normami. Jest – moim zdaniem – ze wszech miar słuszne porównanie doświadczenia zdobytego przez człowieka we wczesnym dzieciństwie do programu operacyjnego, który jest wgrywany do umysłu dziecka i służy mu (z niewielkimi modyfikacjami dokonywanymi w trakcie życia) do interpretacji otaczającego świata. Dzieci są więc szczególnie wrażliwe na zachowania naśladowcze (Reimann, 2007: 17). Rolą zatem najbliższych jest mieć staranie o to, by dostarczane wzorce były jak najwłaściwsze. Oznacza to również konieczność nieustannego dokonywania pogłębionego namysłu nad jakością wzorców dostarczanych przez nich samych – rzecz jasna.

Współcześnie, seniorzy – pisze E. Trafiałek (Trafiałek, 2001: 81) – powinni doczekać się szczególnej czci ponieważ w świecie mamy do czynienia z sytuacją, w której społeczeństwa tworzą nowy, nieznany wcześniej system preferencji aksjologicznych, i dodaje, iż wiele w nim miejsca dla hedonizmu, kultu młodości i postępu, globalizacji i konformistycznej internalizacji wzorów kultury zachodniej, a niewiele dla wartości uniwersalnych, głęboko humanistycznych, ludzkich, służących utrwalaniu tożsamości narodowej, dlatego tym wyraźniej widoczna staje się potrzeba korzystania z mądrości nabytej przez lata przez przedstawicieli najstarszego pokolenia.

Każdy jednakowoż człowiek niezależnie od pełnionej funkcji w społeczeństwie, czy rodzinie, by stać się przewodnikiem po świecie wartości, musi być czytelny aksjologicznie. W tym celu wymagane jest poznanie i zrozumienie wartości, a także zgodne z nimi (konsekwentne) działanie. Wartość jest bowiem zarówno pewnym stanem pożądanym, do którego dążymy w trakcie trwania życia, ale staje się także drogą do osiągnięcia satysfakcji i zadowolenia. Rodzina, daje swym członkom (w wielu przypadkach, jak wynika z prowadzonych badań (Por. Ruszkiewicz, 2006 oraz Cudak, 2010), jest to tylko życzenie)

poczucie bezpieczeństwa, możliwość rozwoju uzdolnień a także szansę zdobywania wiedzy. Istotne jest jednak, aby była to wiedza stanowiąca dobrą podstawę dla pogłębionej refleksji nad życiem własnym i światem. Nade wszystko jednak trzeba uznać i szanować prawo człowieka do wolności w kwestii wyboru wartości. Nie chodzi tutaj o to, by wychowanka „porzucać” i zostawiać samemu sobie, a raczej o to, żeby stawiając go w sytuacjach wyboru pozwolić mu odczuć tę wolność, skorzystać z niej oraz poczuć znaczenie odpowiedzialności. Taki zabieg jest niezwykle cenny wychowawczo nie tylko w kontekście wyboru wartości, ale także w każdej innej sytuacji wychowawczej (Por. Gurycka, 1990), coraz częściej bowiem wychowawcy (rodzice) pozbawiają wychowanków możliwości pocucia i poniesienia odpowiedzialności za własne wybory zachowania, decyzje. Budowanie świata wartości wymaga szczególnego wysiłku, w którym wychowawca powinien wychowanka wspierać. Chodzi o wzajemne poznawanie świata wartości partnerów, o ubogacanie się nawzajem, aby odczuć, a co za tym idzie lepiej poznać i zrozumieć to, co jest godne wysokiego wartościowania (Murawska, 1998: 115).

Na dziadkach spoczywa również szczególna odpowiedzialność podtrzymywania tradycji, rytuałów, spotkań rodzinnych, zauważa się bowiem w ostatnim czasie zubożenie i znaczne zawężenie tychże okazji do wymiany poglądów na praktykowanych dawniej „rodzinnych zjazdach” (Por. Dyczewski, 2004). Dziadkowie, przygotowując wspólne uroczystości rodzinne wdrażają wnuki w zajęcia domowe. Stopniowo przekazują dziedzictwo kulturowe rodziny, by z czasem „zarazić” młodych tradycją rodzinną (Wilk J., 2000: 160–164).

2. Założenia metodologiczne podjętych badań

Celem badań, w których wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego (Pilch, Bauman, 2001: 79–84) i metodę socjometrii (Maszke, 2004: 133–148) było poznanie specyfiki stosunków łączących najmłodszych i najstarszych członków rodzin – dziadków i wnuków oraz treści przekazu dokonywanego w ramach międzypokoleniowej transmisji wybranych elementów kultury zarówno tej materialnej jak i duchowej. Na pytania zawarte w kwestionariuszach wywiadów (kwestionariusz wywiadu przygotowano w dwóch wariantach – jeden skierowano do dziadków, drugi do wnuków) o charakterze zarówno otwartym, jak i zamkniętym odpowiadało 153 dziadków i tyłuż wnuków – badania prowadzono w parach dziadek/babcia i wnuk/wnuczka. Wykorzystano również technikę obserwacji, analizę dokumentów osobistych (listów), socjometryczną technikę „zgadnij kto” oraz skalę Wartości /Value Survey/ Milтона Rokeacha w polskiej wersji opracowanej przez P. Brzozowskiego (służącą badaniu preferencji aksjologicznych respondentów). Próba została dobrana celowo w oparciu o następujące kryteria:

- Konieczność posiadania przez seniora własnego lub przysposobionego wnuka/wnuczki.
- Wiek wnuka nie może być niższy niż 14 lat i nie przekroczyć 17 roku życia (wnuk musi samodzielnie odpowiedzieć na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu a także ustosunkować się do poszczególnych wartości zawartych na skali do badania preferencji aksjologicznych).
- Miejsce pochodzenia dziadka i wnuka to teren obecnego województwo świętokrzyskiego.

3. Sformułowane wnioski

Dziadkowie w swoich rodzinach, co pokazały dość wyraźnie zrealizowane badania wywiązują się z powierzanych im ról nad wyraz właściwie prowadząc nieustanny dialog z wnukami, któremu to zadaniu sprzyja czas, jakim dysponują w zwiększonym wymiarze wraz z zakończeniem pracy zawodowej. Czasami wnuki mają wprawdzie poczucie niezrozumienia ze strony dziadków i przesadnego ich pryncypializmu, ale godzą się na proponowane przez seniorów rozwiązania przez wzgląd na (nadal jeszcze, zwłaszcza w środowiskach wiejskich - tradycyjnych) ogromny szacunek, jakim darzą swoich dziadków, na który to, ci ostatni, niejednokrotnie zasłużyli sobie ogromnym zaangażowaniem w proces wychowywania swoich wnuków. Zrealizowane badania pozwoliły sformułować i opisać kilka szczegółowych społecznych ról pełnionych przez dziadków w procesie socjalizacji ich wnuków. Są to mianowicie:

1. Udowadnianie swoim życiem i postępowaniem, że przyjęte przez nich orientacje aksjologiczne są słuszne,
2. Dawanie przykładu postępowania zgodnego z przyjętymi zasadami,
3. Przekazywanie (z mniejszą lub większą tego świadomością) wzorców właściwych (zgodnych z przyjętą hierarchią) zachowań kolejnym już (po swoich dzieciach) pokoleniom,
4. Wyposażanie w umiejętność krytycznej i refleksyjnej (z korzyścią dla siebie) oceny rzeczywistości.
5. Wprowadzanie wnuków w świat rodzinnych tradycji religijnych i świeckich,
6. Przekaz poszczególnych elementów tradycji zarówno religijnej, jak i świeckiej,
7. Bycie źródłem wiedzy o tradycjach zarówno religijnych, jak i świeckich,
8. Współtworzenie atmosfery sprzyjającej skutecznemu przekazowi tradycji w ich rodzinach,
9. Umożliwianie wnukom poznawania historii własnej rodziny a także całego narodu,

10. Dawanie najmłodszym członkom rodzin poczucia zakorzenienia w rodzinie i narodzie.

11. Wzbudzanie we wnukach poczucia trwałości i nierozzerwalności rodziny.

Każdej z tych ról należy przypisać trudną do przecenienia wagę wychowawczą i socjalizacyjną. Wziąwszy ponadto pod uwagę sposób realizowania przynależnych dziadkom funkcji, można nazwać i opisać kilka typów dziadków:

1. Opiekun – ten, który zapewnia towarzystwo, dba głównie o zaspokajanie potrzeb natury fizjologicznej, wykonuje głównie to, co do niego, jako dziadka należy, nie stosuje kar, aprobuje i nagradza zachowania zgodne z jego niewielkimi (najczęściej dotyczącymi wykonywania codziennych czynności) wymaganiami. Tę rolę pełnią częściej babcie niż dziadkowie.
2. Przyjaciół/powiernik – ten, który zawsze służy radą, wstawia się za wnukiem, wspiera jego wybory, jego obecność daje wnukowi poczucie siły i mocy sprawczej, nigdy nie karze, zawsze nagradza a najczęściej stosowane wzmocnienia to te o charakterze niematerialnym. Tę rolę pełnią w badanej grupie zarówno babcie jak i dziadkowie.
3. Cenzor/nauczyciel – ten, który próbuje zastąpić rodziców, krytykuje (sposób zachowania, strój, poglądy, decyzje), nadmiernie przejmuje się przyjętą na siebie rolą wychowawcy, nie przejawia emocjonalnego zaangażowania w kontaktach z wnukiem, jest źródłem dezaprobaty a więc wykorzystuje częściej karanie, jako metodę wychowawczą. W grupie badanych osób częściej rolę cenzora pełniła babcia, ale może to wynikać z faktu, że w ogóle znacznie więcej kobiet niż mężczyzn brało udział w badaniach w grupie seniorów.
4. Kumpel – ten, który jest zupełnie nieświadomy swojej wychowawczej roli, bezkrytyczny wobec wnuka, spędza wspólnie z nim czas według zasad ustalonych przez wnuka i podejmuje tylko te rodzaje aktywności, które akceptuje wnuk, nie dostrzega niestosowności w swoim zachowaniu wobec niego, jest niedojrzały społecznie i emocjonalnie, nie karze. Czasami, choć rzadko się to zdarza ma on swoją pasję, którą zaraża wnuka. Najczęściej realizują tę funkcję dziadkowie.
5. Historyk/dokumentalista – ten, który dysponuje wiedzą i dokumentacją związaną z życiem rodziny, gromadzi pamiątki, fotografuje, chętnie dzieli się z wnukami (i nie tylko z nimi) wiedzą dotyczącą rodziny, potrafi pięknie opowiadać o rodzinie, poszczególnych jej członkach i wydarzeniach związanych z jej funkcjonowaniem na przestrzeni lat. Chętnie także organizuje i uczestniczy w różnych wydarzeniach, które stwarzają możliwość dokumentowania to jest organizuje wspólne spotkania, wycieczki, spacerów itp. Rola ta jest także rolą męską – przynależną częściej dziadkowi niż babci.

Udział zatem dziadków (często nieświadomy lub nie w pełni świadomy), w procesie międzypokoleniowej transmisji norm, wartości, elementów tradycji świeckich i religijnych tj. w przekazie „habitusu” – określonego stylu życia rodziny, jest dobrem nieocenionym a czasem także niedocenionym, dziadkowie są bowiem dla swoich wnuków „integralną częścią rodziny” a w niej „żywym wzorcem”, „przekazicielami historii rodziny”, „mentorami”, „czarodziejami” i modelami pełnienia ról społecznych. Jako najstarsi członkowie społeczności rodzinnej, są często również negocjatorami, przekazicielami najcenniejszych informacji, wartości, wzorów postaw i nastawień, nośnikami poglądów i opinii, z którymi wnukowie czasami początkowo nie mogą się godzić, ale w konsekwencji uznają je za swoje (internalizują) i postępują z nimi w zgodzie, czego dowiodły powyższe analizy.

H. Mielicka (Mielicka, 2011: 228), odnosząc się do religijności ponowoczesnej, podnosi wagę współczesnej względności kryteriów pozwalających odróżnić dobro od zła. Pisze dalej Autorka, że stosowana jest tu zasada indywidualizacji, która jest przyczyną przesunięcia granic obowiązywania zasad moralnych, a tym samym następuje ich zrelatywizowanie do własnych przekonań jednostki. „Nie ma więc już zła w rozumieniu generalnym, płynne jest określenie tego, co dobre. Szczególnego znaczenia w sytuacji takiej rozszerzonej tolerancji społecznej nabiera przynależność do wspólnot, które ustanawiają dobro i zło jako wartości konstytuujące własną odrębność społeczną w rozumieniu fundamentalnym lub liberalnym” (Mielicka, 2011: 228). Taką wspólnotę stanowi także rodzina, która dla jej członków zawsze jest źródłem odniesienia porównawczego w każdej trudnej moralnie sytuacji, nie jest więc bez znaczenia sposób w jaki definiuje ona dobro, czy zło – wszyscy jej członkowie będą bowiem z tych definicji korzystać.

Dziadkowie w rodzinie pełnią także, poza powyżej opisanymi, inne role. Dzięki ich obecności kształtuje się mianowicie u dzieci i młodzieży właściwy stosunek do starości, jako nieuniknionego etapu w życiu każdego człowieka a także do samych osób starszych, do ich potrzeb, trudności, problemów, który jest przejawem kultury osobistej jednostki, ale także kultury społecznej. Dzieci w rodzinach wielopokoleniowych nieustannie obserwują ponadto zachowania pokolenia średniego wobec ich rodziców, ucząc się w ten sposób właściwego (lub nie) traktowania osób starszych w rodzinie a w konsekwencji również poza nią.

Można więc nadać postulatowi, sformułowanemu w wyniku dokonanych analiz następujące brzmienie:

1. Seniorzy w rodzinach, mimo, że nie generują już takich (wymiernych) zysków, jak niegdyś, kiedy czynni zawodowo przyczyniali się do powiększania PKB, czy innych wskaźników ekonomicznych, powinni mieć swoje zasłużone miejsce w społeczeństwie i rodzinie oraz poczucie bezpieczeństwa.

2. Powinni być zawsze traktowani podmiotowo, z należyty szacunkiem.
3. Konieczne w wielu (badanych) przypadkach wydaje się (na przykład w ramach działań Uniwersytetów Trzeciego Wieku, czy Kół Gospodyń Wiejskich) stworzenie seniorom możliwości przygotowania się do pełnienia roli dziadków tak, żeby wnuki także mogły być traktowane w sposób pedagogicznie właściwy.
4. Istnieje potrzeba i możliwość wykorzystania potencjału seniorów w polityce społecznej (zawodowe babcie) i współczesnym systemie edukacyjnym (jako współpracownicy placówek szkolnych, czy przedszkolnych w swoich środowiskach zamieszkania), mogą oni służyć radą i wsparciem młodszemu i przyzwyczajając dzieci do swojej obecności w najbliższym ich otoczeniu.

Summary

The multigeneration family which in a modern manner, in the situation of the continuous accrescence of the number of small families, two, three-personal, one or two-of generation one seems to be with the anachronism - to the state the best educational environment this is creates best possibilities of the development to children and the young people. It creates also – as showed realized and described here in brief research - very advantageous terms of the life to older persons , often devoid of the possibility of further realizing of professional plans.

Słowa kluczowe: rodzina wielopokoleniowa, socjalizacja wnuków.

Streszczenie

Rodzina wielopokoleniowa, która współcześnie, w sytuacji ciągłego przyrastania liczby rodzin małych, dwu, trzyosobowych, jedno lub dwupokoleniowych wydaje się być anachronizmem - stanowi najlepsze środowisko wychowawcze to jest stwarza najkorzystniejsze warunki rozwoju dzieciom i młodzieży. Tworzy także – jak pokazały zrealizowane i opisane tu pokrótce badania – optymalne warunki życia osobom starszym, często pozbawionym możliwości dalszego realizowania swoich planów zawodowych (względnie życiowych).

Keywords: multigenerational family, socialization of grandchildren.

Bibliografia

- Cudak H., *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń 2010.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.
- Maszkę A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004.
- Mielicka H. (red.), *Współczesne problemy ponowoczesności. Duchowość*, Kielce 2011.
- Nowak M., Ożóg T. (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.

Radecki E., *Student – Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Szczecin 1998.

Reimann G., *Dzieci potrzebują uznania. O tym jak właściwie chwalić i nagradzać dziecko*, Kielce 2007.

Ruszkiewicz D., *Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie samotnego ojca*, Toruń 2006.

Zych A. (red.), *Demograficzne i indywidualne starzenie się, wyzwania edukacyjne*, Kielce 2006.

Małgorzata Niewiadomska-Cudak

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

Stereotypowe postrzeganie ról kobiet i mężczyzn w społeczeństwie przyczyną niskiej partycypacji płci żeńskiej w sferze polskiej polityki

Reprezentatywność kobiet w życiu politycznym w Polsce jest tematem niezwykle obszernym wciąż szeroko dyskutowanym i wzbudzającym wiele emocji. Tocząca się od dawna dyskusja na temat zwiększenia reprezentacji kobiet w polityce zainspirowała do przeanalizowania czynników kulturowych i społecznych wpływających na stopień partycypacji politycznej kobiet.

W momencie wejścia Polski na drogę demokracji, głośno zaczęto mówić o udziale kobiet w procesie wyłaniania elit politycznych. Reprezentacja kobiet w polskim parlamencie przez okres ostatnich dwudziestu dwóch lat wzrosła zaledwie o kilka procent¹ i nie jest zadowalająca. Aby zaistniała tzw. masa krytyczna, po przekroczeniu której dana grupa społeczna ma realny wpływ na funkcjonowanie organu, w skład którego wchodzi kobiety musiałyby stanowić co najmniej 30% jednej z płci zasiadającej w danym organie (Żukowski 2011). Jak udowodniono, dopiero taka reprezentacja ma wpływ na to, iż większe zrozumienie mogą znaleźć strategie, które zdaniem kobiet są dla nich priorytetowe. Nowy Kodeks Wyborczy² uchwalony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej 5 stycznia 2011 r. miał niewątpliwie zmienić ten stan rzeczy. W artykule 211 § 3 w punkcie 1 zapisano bowiem, że liczba kandydatów – kobiet nie może być mniejsza niż 35% liczby wszystkich kandydatów na liście. Przepis ów stanowi, iż lista, na której pań będzie mniej

¹ W Sejmie pierwszej kadencji było 13% kobiet, a obecnie jest niecałe 24%, natomiast w Senacie 6%, a w aktualnej kadencji 8%, zob. więcej M. Fuszara, *Kobiety w polityce dwudziestolecia (1989–2009)*, raport, s. 190. www.kongreskobiet.pl oraz dane Państwowej Komisji Wyborczej.

² Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. – *Kodeks wyborczy* (Dz. U. Nr 21, poz. 112).

niż 35 procent, nie może być zarejestrowana. Zapis ten zastosowano w zakresie układania list do Sejmu, gdyż do Senatu wprowadzono okręgi jednomandatowe. Podobne rozwiązania przyjęto w stosunku do list w wyborach samorządowych, a mianowicie do rad gmin, rad powiatów oraz sejmików wojewódzkich, a także list w wyborach do Parlamentu Europejskiego. Jak się jednak okazało, oprócz zmian legislacyjnych, bez których dysproporcji w organach kolegialnych wyrównać się nie da, powinny także być eliminowane inne bariery utrudniające kobietom uczestnictwo w życiu publicznym. Tylko poprzez kompleksowe zmiany można zwiększyć poziom reprezentacji kobiet w obszarze działań o charakterze politycznym. Przyczyny niskiej reprezentacji kobiet w strukturach władzy są bowiem wielorakie. Ustalenie ich wymaga podejścia interdyscyplinarnego, uwzględniającego szereg uwarunkowań, nie tylko politycznych i instytucjonalnych, ale także społecznych, historycznych, kulturowych czy psychologicznych. Należy je rozpatrywać w nieco szerszym kontekście. W niniejszym artykule zostanie dokonana analiza czynników determinujących większą aktywność polityczną kobiet oraz prób wyeliminowania tych barier poprzez działania na rzecz pełnego równouprawnienia kobiet we wszystkich płaszczyznach życia codziennego.

W literaturze przedmiotu często wskazuje się, że niedoreprezentowanie kobiet w gremiach władzy może świadczyć o niepełnej demokracji. Kobiety w życiu politycznym zajmują niższą od mężczyzn pozycję, co w dużej mierze jest uwarunkowane pewnymi mechanizmami społecznymi, utrwalającymi taki stan rzeczy. Wzorce kulturowe zakorzenione w społeczeństwie o wciąż silnym oddziaływaniu, pogłębiają tylko zjawisko nierównej reprezentacji kobiet i mężczyzn w gremiach kolegialnych. Funkcjonujące w dyskursie naukowym pojęcie *gender*³ (Heywood 2008) wskazuje na nie tylko różnice biologiczne między mężczyznami i kobietami, ale także na odmienności określone społecznie i kulturowo.

Zwraca się uwagę, że to rodzice w sposób nieświadomy odtwarzają i przekazują rolę płciową (Buczkowski, 1997). Zachęcają dzieci do aktywności i działań nacechowanych płciowo. Poza tym ogromny wpływ na typizację płciową mają także podręczniki szkolne. Zdaniem A. Buczkowskiego obraz kobiety wykonującej obowiązki domowe i mężczyzny przebywającego cały dzień poza domem lub majsterkującego nie zmienia się od lat. Na stereotypowe pokazywanie i przekazywanie dzieciom poprzez podręczniki szkolne ról kobiet i mężczyzn zwróciła także uwagę Małgorzata Fuszara (Fuszara, 2005). Według niej bardzo niepokojące jest również pomijanie postaci kobiet

³ Gender to rozróżnienie pomiędzy mężczyznami i kobietami w kategoriach społecznej roli i statusu.

w historii i przy portretowaniu osób wybitnych, co stwarza wrażenie zerowego udziału kobiet w kreowaniu rzeczywistości. Podręczniki portretują kobiety jako osoby o wąskich zainteresowaniach najczęściej pokazują je przy pracach w domu, natomiast praca zawodowa, atrakcje, szerokie zainteresowania i władza to domena podręcznikowych mężczyzn. Kobiety ukazane są jako osoby o niewielkiej wiedzy ogólnej, małej pomysłowości i kreatywności. Autorzy podręczników nie starają się dostarczać uczniom i uczennicom pożądanych wzorców zachowań zgodnych ze współczesnym rozumieniem równości płci w życiu społecznym. Podkreślanie różnic wzmacnia stereotypy płciowe, które jest bardzo trudno zmienić. A stereotypy płciowe to nic innego jak „uproszczone sądy i koncepcje zachowania osobników męskich i żeńskich, podzielane przez ogół społeczeństwa i uczone w procesie wzrastania i socjalizacji w tym społeczeństwie” (Mandal 2003). Bogdan Wojciszke określił je jako „przekonania o tym, jakie cechy i zachowania są charakterystyczne (a zwykle i pożądane) dla każdej płci (Wojciszke 2004). Pierwszą kategorią społeczną na podstawie której oceniamy ludzi to właśnie płeć Cross, Markus 2004). Bogdan Wojciszke wskazuje na to, że interpersonalne konsekwencje stereotypów przejawiają się w odmiennym traktowaniu kobiet i mężczyzn przez ludzi i rozmaite instytucje, co w konsekwencji przekłada się na wybory i doświadczenia jednostek. Od kobiet więc oczekujemy realizacji funkcji w życiu prywatnym, a od mężczyzn zaangażowania w życie publiczne (Nawrocka, 2005). Strefa polityki była i jest nadal zarezerwowana tylko dla mężczyzn.

Wszędzie na świecie kobiety wchodziły do już ukształtowanych, składających się wyłącznie z mężczyzn parlamentów. Ich mały udział we władzy nie był kwestionowany, gdyż uważano to za efekt tradycyjnego podziału na sferę męską (publiczną) i kobiecą (prywatną) (Fuszara, 2010). Przystąpienie Polski do struktur unijnych spowodowało, że o barierach w działalności politycznej kobiet zaczęto coraz częściej i głośniejszy dyskutować. Z akcesją Polski do Unii Europejskiej wiązała się konieczność implementowania regulacji prawnych obligatoryjnie narzuconych na wszystkie kraje członkowskie, w tym także tych dotyczących równości szans kobiet i mężczyzn. Wszelkie działania podejmowane na tym polu są więc obowiązkiem wynikającym z traktatu wspólnotowego (Sznajder, 2009). Implementacja podejścia równościowego nie tylko narzuca uwzględnienie aspektu równości szans przedstawicieli obu płci w procesie decyzyjnym, ale także stwarza warunki umożliwiające kobietom zaistnienie w strukturach władzy centralnej i lokalnej w podobnym zakresie, co mężczyznom. Unia Europejska nie zamierzała pozwolić sobie na marnowanie kompetencji i potencjału kobiet, tylko ze względu na przestarzałe wyobrażenie na temat ról i umiejętności przywódczych kobiet i mężczyzn. Stąd właśnie wynikały zalecenia dla nowych państw kandydujących, aby uwzględniały one

działania na rzecz promowania równości w głównym nurcie wszystkich prowadzonych polityk, programów i legislacji (Pacześniak, 2006). Formalna równość praw politycznych kobiet i mężczyzn w UE stała się więc faktem. Jednak zmiany instytucjonalne w Polsce przebiegają zbyt wolno, aby doprowadzić do zwiększenia reprezentatywności kobiet w organach ustawodawczych i uchwałodawczych. Zdaniem Krzysztofa Skotnickiego, zwiększenie udziału kobiet w życiu politycznym, w tym w szczególności zwiększenie ich reprezentacji w organach przedstawicielskich to przede wszystkim problem kultury, a nie prawa (Skotnicki, 2011). Powolna ewolucja w kierunku zmiany społecznego postrzegania ról, jakie odgrywają w społeczeństwie kobiety i mężczyźni determinuje w największym stopniu uczestnictwo kobiet w szeroko pojętym życiu publicznym. Im mniejsza reprezentacja kobiet w parlamencie, tym mniejszy strumień pieniędzy na zdrowie reprodukcyjne, opiekę okołoporodową, przemoc, politykę prorodzinną, kwestię alimentów, bo te kwestie są marginalizowane przez panów posłów. Poza tym męski establishment nie zwykł zajmować się sprawami ważnymi dla kobiet, gdyż ich sfera polityki dotyczy innych dziedzin.

Stereotypizacja płciowa jest jedną z determinant partycypacji kobiet w obszarze polityki. Ugrupowania polityczne obsadzają swoje działaczki na stanowiskach związanych z obszarami tzw. „kobięcymi”, do których należą między innymi: edukacja, służba zdrowia, pomoc społeczna, przeciwdziałanie bezrobociu, równość szans kobiet i mężczyzn, obszar życia rodzinnego (Sznajder, 2009). Komisje w parlamencie czy w samorządach o tej tematyce często oblegane są przez kobiety. Przedstawicielom drugiej płci oferuje się dziedziny takie jak, budownictwo, obrona narodowa, finanse, sprawy zagraniczne, sprawy wewnętrzne. Dostęp do stanowisk ministerialnych z typowo męskich dziedzin wymaga od pań stawienia czoła obowiązującym stereotypom na temat ich kwalifikacji i kompetencji, ich mentalności czy „biologicznej” natury. Od mężczyzn nie oczekuje się, wyjątkowych kwalifikacji w typowo kobiecych obszarach, wychodząc z założenia, że i tak sobie poradzą. Ten dychotomiczny podział na świat kobiet i mężczyzn jest utrwalany w świadomości społecznej. Z badań przeprowadzonych w 2004 roku przez CBOS na zlecenie Małgorzaty Fuszary respondenci spośród przyczyn mniejszego udziału kobiet w polityce wymieniali przede wszystkim obciążenia kobiet obowiązkami rodzinnymi związanymi z macierzyństwem, licznymi pracami domowymi. Natomiast na drugim miejscu podkreślano dyskryminację i bariery stawiane kobietom przez mężczyzn, takie jak faworyzowanie panów, obawa przed konkurencją ze strony kobiet, męski szowinizm. Wymieniano także funkcjonujący nadal w społeczeństwie stereotyp, że „to mężczyźni pełnią władzę” (Fuszara, 2010). Kobiety postrzegane są jako istoty skłonne do niesienia pomocy, współczujące, mające dobre serce, poświęcające się dla innych, a mężczyźni jako silni, ambitni, po-

siadający cechy przywódcze. W wyniku takiego podziału ról obu płci mężczyźni w procesie socjalizacji zachęcani są do sprawowania władzy i dlatego w wyborach są często faworyzowani, gdyż elektorat jest przekonany o ich wyższych kompetencjach politycznych. Natomiast kobietom stereotyp każe pełnić role związane z osłabieniem hierarchii (Pacześniak, 2010). Poza tym kobiety rzadziej chodzą także na wybory. Z badań Polskiego Generalnego Studium Wyborczego wynika, że głosuje nawet o 10 proc. kobiet mniej niż mężczyzn. Kobiety przyznają, że na wybory nie chodzą „bo nie znają się na polityce”. Co trzecia kobieta i tak samo, co trzeci mężczyzna tłumaczy, że „wybory nie decydują o niczym ważnym dla takich ludzi jak ja” Kobiety, które nie chodzą na wybory uważają, że zajmują się konkretnymi sprawami, dziećmi, domem, pracą zawodową, mają mnóstwo rzeczy do zrobienia i na tym się koncentrują. Polityka więc nadal jawi się jako przestrzeń, w której kobiety mogą się odnaleźć, jeśli w jakimś stopniu zaakceptują męskie warunki gry⁴.

Od stereotypowego postrzegania kobiet w społeczeństwie nie odbiegają role jakie kobietom przypisuje się w partiach politycznych. Z jednej strony mają one ocieplać i łagodzić wizerunek w postrzeganiu danego ugrupowania, a z drugiej używa się ich do „bezkarnego” atakowania przeciwników politycznych. Przypisuje się im także rolę „pracowitych pszczołek”, których zadaniem jest wykonanie mało spektakularnej, choć niezbędnej pracy.

Kobiecość ciągle kojarzy się z cielesnością. Jeżeli kobieta polityk jest atrakcyjna, to jej uroda kłóci się z powagą funkcji jaką pełni, natomiast jeśli urody jej brak - to zostaje zakwalifikowana jako dziwadło i frustratka (Graff, 2001). To nadmierne koncentrowanie uwagi na wyglądzie zewnętrznym nie sprzyja dążeniu do sprawowania funkcji przywódczych w kraju. Norbert Maliszewski zarzucał paniom, które objęły teki ministerialne w poprzednim rządzie Donalda Tuska, że nie wykorzystują tak jak ich koleżanki w rządach Hiszpanii, Włoch, Francji, „kobiecej broni” i są tylko mężczyznami w spódnicach. Zdaniem N. Maliszewskiego, aby poprawić wizerunek rządu i osłabić krytyczne ostrze skierowane w jego kierunku, należy powołać na ministrów kobiety najlepiej ładne i seksowne. Za przykład kobiety wyróżniającą się urodą podaje Joannę Muchę, która dopiero w następnej kadencji została powołana na ministra sportu (Maliszewski, 2008). W swoim postrzeganiu kobiet w polityce, autor nie jest odosobniony. Poprzez pryzmat takich cech charakteru jak bierność, uległość, spolegliwość, stereotypowych ról społecznych i atrakcyjnego wyglądu postrzega kobietę ogół społeczeństwa (Zaworska-Nikoniuk, 2010). Kolejne

⁴ W lipcu 2011 r. Dominika Blachnicka-Ciacek przeprowadziła badania jakościowe dotyczące frekwencji wyborczej kobiet na zlecenie koalicji Masz Głos Masz Wybór, zob. więcej. A. Kublik, *Kobiety rzadziej chodzą na wybory*, <http://wyborcza.pl/1,76842,10379619>.

badania przeprowadzone przez M. Fuszarę w 2010 r. potwierdziły, iż przyczyn nierówności reprezentacji kobiet w polityce respondenci upatrywali w tradycji i przyzwyczajeniach (49%) oraz obciążeniu obowiązkami domowymi (49%) (Fuszara, 2010). Ten ciężar tradycji umiejscawia mężczyzn w organach władzy. Natomiast przypisywanie kobiety wyłącznie do sfery prywatnej niesie za sobą przekonanie o jej odpowiedzialność za tę sferę oraz do większej w porównaniu z mężczyznami aktywności w obowiązkach domowych.

Wpływ rodziny na udział kobiet i mężczyzn w strukturach władzy jest kolejnym ważnym czynnikiem w niskiej partycypacji kobiet w obszarze polityki należącym do uwarunkowań społecznych. M. Fuszara zwraca uwagę na patriarchalną kulturę utrudniającą działania kobiet zwłaszcza na poziomie władzy lokalnej przybierającą postać zabronienia przez męża żonie udziału w wyborach. Bez wsparcia osób bliskich nie jest możliwa aktywność polityczna (Fuszara, 2005). Natomiast dla męskich działaczy żona jest podstawowym źródłem wsparcia w podejmowanych decyzjach politycznych, przy czym wsparcie to ma wymiar emocjonalny, jak i intelektualny (Titkow, 2003). Od takich kobiet, często żon prezydentów, oczekuje się podkreślenia swej zależności od męża, podporządkowaniu jego ambicjom, umniejszania swojej wartości na tle męża, podziwiania go i wsparcia (Kluczyńska, 2010).

Obowiązki domowe ograniczają dyspozycyjność czasową. Dienne zaangażowanie kobiet w zajęcia związane z prowadzeniem domu, opieką nad dziećmi kształtują się na poziomie 6 godzin 58 minut, podczas gdy mężczyźni poświęcają na te zajęcia 2 godziny 47 minut⁵. Brak czasu powodowany rozlicznymi zajęciami w domu jest barierą na jaką napotykają kobiety do większej aktywności na arenie politycznej. Często więc na działalność polityczną decydują się kobiety dojrzałe po 40 roku życia, które mają już w miarę odchowane dzieci i są się jeszcze w miarę sprawne psychicznie (Fuszara, 2005).

W sferze uwarunkowań społecznych znajdują się również kwestie związane z wykształceniem. Prawo do wykształcenia stanowiło jeden z elementów szerszego procesu dochodzenia do równych praw kobiet i mężczyzn. Było też warunkiem umożliwiającym podjęcie pracy zawodowej, co pozwoliło kobietom uzyskanie własnych dochodów i niezależnych źródeł utrzymania. John Stuart Mill, jak i Leon Petrażycki podkreślali, iż prawo do równego wykształcenia jest koniecznym warunkiem zrównania praw kobiet i mężczyzn w innych dziedzinach, zwłaszcza w życiu politycznym. Kulturowe stereotypy związane z płcią, obarczające dziewczęta rolami żon i matek ograniczały możliwości edukacyjne dziewcząt. Gorące polemiki oraz ostre ataki towarzyszyły w XIX wieku stara-

⁵ Raport *Nieopłacalna praca kobiet – jak ją traktować, żeby skutecznie tworzyć podstawy opiekuńczego społeczeństwa*, Instytut Spraw Publicznych, Łódź 2006, s. 8.

niom kobiet o przyjęcie na studia wyższe (Fuszara, 2005). Prawo do studiowania na polskich uniwersytetach uzyskiwały kobiety stopniowo. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku minęła setna rocznica dopuszczenia pierwszych kobiet do studiów na uniwersytetach polskich. W połowie lat 90-tych udział osób z wyższym wykształceniem był niemal identyczny wśród kobiet i mężczyzn. W 2009 roku liczebność kobiet, które ukończyły studia wyniosła 24% w całej populacji w wieku 24–64 lata i była wyższy o 6,7 pkt. proc niż w przypadku mężczyzn (Federowicz, Sitek, 2011) Dziewczęta na ogół lepiej radzą sobie w szkole niż chłopcy, przez co osiągają lepsze wyniki nauczania i częściej zdobywają wyższe wykształcenie. W roku 2009/2010 kobiety stanowiły 58,2% populacji studentów. Jak pokazuje raport o stanie edukacji panie kształcą się na kierunkach, które nie rokują wysokiej zatrudnialności. W dalszym ciągu są niedoreprezentowane na kierunkach technicznych.⁶ Polacy jednak nadal przypisują kobietom lepsze predyspozycje do nauk humanistycznych, zaś mężczyznom do nauk ścisłych⁷. Coraz więcej kobiet kontynuuje naukę na studiach doktoranckich, kończąc je z wynikiem doktora. Osiągnięcia edukacyjne płci żeńskiej nie przekładają się jednak na ich sytuację na rynku pracy. Częściej są bezrobotne i gorzej wynagradzane. Jak podkreślają autorzy wspomnianego raportu „na osiągnięcia edukacyjne wpływają w pewnym stopniu różnice biologiczne między kobietami i mężczyznami, ale decydujące znaczenie mają czynniki środowiskowe związane z socjalizacją: przyswajanie ról płciowych w rodzinie, grupie rówieśniczej, a także powielanie stereotypowych ról płciowych w mediach i edukacji szkolnej”. Wszelkie podejmowane działania w ramach polityki edukacyjnej służące wyrównywaniu szans powinny więc być ukierunkowane na redukcję nierówności między płciami na rynku pracy. Zwraca się uwagę na poprawę osiągnięć edukacyjnych chłopców oraz zwiększenie zainteresowania dziewcząt kształceniem w zakresie matematyki i nauk ścisłych, co może przyczynić się do lepszej pozycji kobiet na rynku pracy.

Analizując uwarunkowania społeczne należy także pokreślić dominującą rolę religii katolickiej w kraju. Kościół katolicki nieprzychylnie odnosi się do zjawiska emancypacji kobiet. Rolę kobiety upatruje w obszarze rodzinnym (Sznajder, 2010). Z religią dominującą w danym kraju wiąże się również wskaźnik aktywności zawodowej. Najwyższy jest w krajach zeświecczonych

⁶ Wśród studentów informatyki było zaledwie 10% kobiet, a wśród studentów kierunków inżynierskich tylko 19,2%, zob. więcej: *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport...*, s. 219.

⁷ Na stronie harwardzkiej (www.implicit.harvard.edu/poland), można znaleźć badanie stereotypu płci. Test wypełniło 3,3 tys. Polaków i 7,5 tys. Niemców. Stereotyp, co do lepszych predyspozycji kobiet do nauk humanistycznych podzieliło 80 proc. Polaków i 74% Niemców. W odróżnieniu od Niemców, jak wskazuje N. Maliszewski Polacy niewiele robią, aby wykorzystać stereotyp płci, zob. więcej N. Maliszewski, *Jak zaprogramować wyborcę...*, s. 117.

oraz promujących wartości protestanckie, natomiast mniejszy w tych, gdzie główną rolę odgrywa Kościół katolicki⁸. Podkreśla się także, iż wzrostowi poziom urbanistyki i rozwoju gospodarczego towarzyszy wzrost wykształcenia i udziału kobiet na rynku pracy, co prowadzi do osłabienia tradycyjnych wartości dotyczących roli i miejsca kobiet w społeczeństwie, a tym samym sprzyja ich emancypacji (Matland, 1998). W krajach takich jak Polska, nie sprzyjają więc zaangażowaniu się kobiet w sferę publiczną problemy na rynku pracy, niewystarczająca ilość żłobków i przedszkoli, nierówności w wynagrodzeniach oraz podział pracy między kobietami i mężczyznami usankcjonowany tradycją naszego społeczeństwa.

W politycznej partycypacji kobiet w Polsce dużą rolę odgrywają także czynniki historyczne. Mimo, że Polki już w 1918 roku otrzymały bierne i czynne prawa wyborcze, to ich udział w strukturach władzy nie był i obecnie nadal nie jest proporcjonalny do ich liczby w całym społeczeństwie. Od lat Polki nie są doreprezentowane zarówno w strukturach samorządowych, jak i parlamentarnych. Do tej pory, o czym wcześniej wspomniano, nie udało się przekroczyć tzw. masy krytycznej, czyli 30%, aby kobiety mogły wpływać na funkcjonowanie organu. W polskim parlamencie nadal mamy zaledwie niecałe 24% kobiety wśród ogółu posłów. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że w efekcie przemian systemowych pojawiły się nowe bariery ograniczające zakres samorealizacji kobiet w życiu publicznym. Podkreśla się, że mimo intensywności przemian politycznych i gospodarczych zmiany kulturowe przebiegają wolniej.

Istotny wpływ na proces podejmowania decyzji o zaangażowaniu się w działalność publiczną mają czynniki psychologiczne. Brak wiary we własne kompetencje utrwalany przez środowisko, które jest przekonane i głośno to akcentuje, że kobiety nie mają cech pozwalających im właściwie sprawować władzę, a cechy te posiadają mężczyźni, zmusza do rezygnacji z funkcji uważanych za typowo męskie (Fuszara, 2005). Kobietom stawia się wyższe wymagania niż mężczyznom ubiegającym się o tą samą pozycję. Te, które wykazują postawy oraz zachowania stereotypowo przypisywane przedstawicielom drugiej płci, takie jak przedsiębiorczość, pewność siebie, rządzenie „twardą ręką” uważa się za „mężczyzn w spódnicy” (Maliszewski, 2008). Zdaniem D. Zaworskiej-Nikoniuk kobieta, aby zaistnieć w polityce ma do wyboru kilka strategii. Autorka wymienia siedem: 1) maskulinizację – polegającą na zatarciu

⁸ Wyjątkiem jest tu Hiszpania, gdzie w znacznym stopniu wdrożono mechanizmy pozytywnie wpływające na aktywność publiczną kobiet. Natomiast najwyższy wskaźnik aktywności zawodowej występuje w krajach skandynawskich, zob. więcej A. Sznajder, *Kobiety i władza...* s. 72 oraz Raport on equality between women and men – 2007, Luksemburg 2007, s. 30.

cech kojarzonych z kobiecością i nabierania cech utożsamianych z męskością; 2) kota Klakiera – popieranie projektów męskich i konformizm; 3) „pozostawanie w cieniu” – przybywanie w towarzystwie znanego męskiego polityka pozwala zaistnieć kobiecie w przestrzeni medialnej; 4) „szyi, która kręci głową” – realizacja własnych projektów w oparciu o wsparcie kolegi z tej samej opcji politycznej; 5) strategia pozornego feminizmu – zainteresowanie sprawami kobiet, by zyskać ich poparcie jako wyborców; 6) strategia nonkonformizmu – budowanie własnej kariery politycznej w oparciu o niezależne projekty bez wsparcia mężczyzn; 7) próbę stworzenia własnej kobiecej partii i zmaganie się w ten sposób ze społecznymi stereotypami (Zaworska-Nikoniku, 2010). Zdaniem Zaworskiej-Nikoniu pięć pierwszych strategii zwiększa szanse na zrobienie politycznej kariery przez kobiety. Lecz nie wpływa na realną zmianę warunków życiowych kobiet ani na ich zaangażowanie w życie polityczne.

O braku kobiecej solidarności pisze Joanna Marszałek-Kawa, Uważa ona bowiem, że jest to problem psychologii, gdyż kobiety nie lubią być „kierowane” przez kobiety. Jak podkreślają psychologowie, kobiety traktują się jak rywalki (Marszałek-Kawa, 2010). Trudno się nie zgodzić z tymi stwierdzeniami, gdyż wiele kobiet, które zaistniały w polityce, były na wysokich stanowiskach we władzy, praktycznie nie wspierały innych pań. Starły się bardziej współpracować z mężczyznami niż z kobietami. Hanna Suchocka niejednokrotnie będąc premierem podkreślała swój stosunek do kościoła katolickiego i propagowanie tradycyjnego podziału ról. W rządzie Hanny Suchockiej wszystkie stanowiska ministerialne piastowali mężczyźni. Centralne obchody Dnia Kobiet w Polsce zniosła właśnie premier Hanna Suchocka, mimo to aż 78% Polek świętuje 8 marca jako Dzień Kobiet⁹. R. Siemieńska uważa jednak, iż jej ocena jako sprawnego polityka była ważniejsza niż istotna dla części społeczeństwa jej niechęć do zmiany tradycyjnej koncepcji roli kobiet w społeczeństwie i opowiadanie się za restrykcyjną ustawą antyaborcyjną (Siemieńska, 1997).

Podkreśla się także rolę mediów w podtrzymywaniu stereotypowego postrzegania ról w społeczeństwie (Marszałek-Kawa, 2010). M. Fuszara zwraca uwagę na sposób prezentowania kobiet kandydatek w programach telewizyjnych (Fuszara, 2005). Badania przedwyborczych kampanii telewizyjnych dowodzą, iż postacie kobiet są rzadziej pokazywane w telewizji niż mężczyźni, a na wypowiedzi kobiet przeznaczają się mniej miejsca niż na wypowiedzi mężczyzn. Dane statystyczne dowodzą, że w programach, które są bezpłatne dla partii i komitetów, a więc opłacane przez podatników obu płci dystrybucja

⁹ Dane według raportu z internetowego badania „Dzień Kobiet” (Gemius 2004) 80% badanych nie przekroczyło 25 roku życia, za: M. Milczarski, *Marzenia nie tylko od święta*, www.magazynfamilia.pl.

czasowa jest znacznie mniej sprzyjająca kobietom niż ich pozycja na listach wyborczych (Fuszara, 2010) Środki masowego przekazu mogą więc przyczynić się do eliminacji kobiet w życiu politycznym. Sonia Szczepańska, autorka artykułu *Kobieta- zwierzę polityczne?* zauważa, iż pytania, jakie zadaje się kandydatkom w wyborach dotyczą życia osobistego, a nie kwalifikacji, predyspozycji czy osiągnięć zawodowych, przez co, jej zdaniem, upowszechnia się stereotyp, że „kobiety na polityce się nie znają” (Szczepańska, 2002) Rola mediów w postrzeganiu świata jest więc ogromna. Wiedza i wyobrażenie jednostki o rzeczywistości politycznej coraz częściej opiera się na przedstawieniu jej przez media. Ta powtarzalna i krótkotrwała percepcja rzeczywistości dokonująca się na podstawie mediów, prowadzi do powstania trwałych wyobrażeń o rzeczywistości, uważanych z reguły za rzeczywistość właściwą (Kepplinger, 2007). Może one wpłynąć na zmodyfikowanie stereotypowego postrzegania kobiet.

Podjęta wyżej analiza na temat czynników determinujących udział kobiet w polityce uwzględniła zróżnicowane formy oddziaływań na niską aktywności polityczną pań. Wyróżnione w tekście uwarunkowania wzajemnie się przenikają. Jednak czynnikiem dominującym są oddziaływania kulturowe związane ze stereotypowym postrzeganiem kobiet i mężczyzn oraz ról społecznych im przypisywanych. Takie postrzeganie ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn podzielanych i przekazywanych w procesie socjalizacji nie sprzyja aktywności publicznej kobiet. „Szkłany sufit” powoduje, że kobiety w polityce awansują znacznie rzadziej niż mężczyźni. Mimo, że panie coraz częściej uczestniczą we władzach partyjnych, zasiadając w zarządach partii, to ich rola sprowadza się do zaakceptowania męskiego punktu widzenia, już wcześniej wypracowanego na nieoficjalnych spotkaniach kolegów. Gdy kobiety się przeciwstawiają takiemu porządkowi, uważa się, iż są wrogo nastawione do władz partii. Mają niewielkie szanse na wsparcie i akceptację ze strony innych kobiet, gdyż zdają one sobie sprawę z konsekwencji niezgadzenia się z mężczyznami. Być może wynika to z faktu, iż w polityce dużą rolę odgrywa artmetyka, i przy wielu głosowaniach same kobiety nie mają szans przeforsować swoich decyzji, bo jest ich po prostu za mało. Stąd nie chcą się „nie narażać” mężczyznom mającym przewagę w strukturach władz partyjnych Te, które starają się budować własną karierę polityczną bez poparcia płci męskiej są narażone na ironiczne uwagi ze strony kolegów i brak akceptacji ze strony koleżanek. Wolą więc być wspierane przez kolegów partyjnych kosztem pozostawania w cieniu i akceptacji tradycyjnego podziału ról w strukturach partyjnych. Kobiety nie zauważają tego, że nie wystarczy tylko mówić o barierach utrudniających ich awans na stanowiska decyzyjne w polityce, ale także powinno się budować własne kobiece zaplecze polityczne. Kobiety w większości krajów stanowiące ponad połowę obywateli nie posiadają jednak własnej kobiecej tożsamości i odrębności oraz nie dysponują

organizacją polityczną (Pacześniak 2006). Aby stać się zbiorowym pomiotem politycznym powinny, zdaniem A. Pacześniak, stworzyć formalne organizacje polityczne (np. w postaci partii politycznych) lub nieformalne ośrodki pełniące znaczącą rolę w procesie podejmowania ważnych decyzji w państwie, organizacjach politycznych czy na arenie międzynarodowej. W Polsce poszukiwanie obszaru grupowego nie jest kobietom obce, o czym może świadczyć powstanie Parlamentarnej Grupy Kobiet, Kongresu Kobiet czy Partii Kobiet. Te działania potwierdzają, że społeczny ruch kobiecy jest w Polsce jak najbardziej pożądany i potrzebny. Aby osiągnąć polityczny sukces kobiety muszą liczyć na akceptację w domu i pomoc ze strony partnera w godzeniu ról rodzinnych oraz zawodowych, a także wspierać się nawzajem. Nie przychodzi to łatwo, ale warto próbować. Ten szklany sufit, ograniczający dostęp do najwyższych stanowisk kobiety muszą same przebijać poprzez wytworzenie sieci kontaktów i kobiecej solidarności. Warto także przezwyciężyć lęk przed sukcesem, który pociąga tylko za sobą wysokie obciążenie psychiczne i dyskomfort. Ten lęk wiąże się u kobiet z poczuciem utraty kobiecości i atrakcyjności dla płci przeciwnej, odrzuceniem społecznym, co w efekcie doprowadza do wycofania się z posiadanych aspiracji (Mandal, 2000). Przełamywanie barier w postrzeganiu kobiet w życiu politycznym to również ogromna rola środków masowego przekazu. W reklamach telewizyjnych także powinno dojść do przewartościowania relacji kobiet i mężczyzn. Coraz trudniej bowiem będzie wmówić kobiecie, że szczytem jej marzeń jest rola gospodyni domowej i żony oraz obiektu seksualnego. Wizerunek kobiety nowoczesnej łączącej pracę zawodową z życiem prywatnym po woli powinien wypierać ten tradycyjny stereotypowy. Partnerskie relacje ukazywane w reklamach telewizyjnych będą nabierały coraz większego znaczenia (Wniewska, Brodzińska, 2010).

Jednym z priorytetów polityki Unii Europejskiej jest równość szans kobiet i mężczyzn i wprowadzenie takich zmian, które będą wpływać na jakość życia kobiet i mężczyzn w różnych obszarach życia. Aby osiągnąć ten cel UE chce oddziaływać na wspólnotowe prawodawstwo, aby wyeliminować zapisy, które bezpośrednio i pośrednio dyskryminują kobiety i mężczyzn.

Potrzebne są więc wszelkie zmiany o charakterze prorównościowym obejmujące eliminowanie wszelkich form przemocy uwarunkowanej płcią, eliminowanie stereotypizacji płciowej, promowanie równości kobiet i mężczyzn w ramach realizacji polityki państwa.

Streszczenie

Stereotypowe postrzeganie roli kobiety i mężczyzny w społeczeństwie umniejsza wpływ kobiet w przypadku polskiej polityki. Wedle mojej opinii podstawowym założeniem polskiej polityki powinien być wzrost udziału w niej kobiet. Polski rząd jest w większości reprezentowany

przez mężczyzn. Mężczyźni rządzą krajem. Najbardziej istotną rzeczą w Polsce jest przełamanie stereotypowego postrzegania roli kobiety i mężczyzny w społeczeństwie. Istnieje potrzeba promowania równości płci w polskiej polityce.

Słowa kluczowe: stereotypy ról kobiety i mężczyzny, kobiety w polskiej polityce.

Summary

The stereotypical perception of the roles of women and men in society low female participation in the cause of Polish politics. According to my opinion the basic assumption of Polish politics should be the process of increasing representations women. The Polish government is represented by the majority of men. The men rule the country. The most important matter of the Polish country is break stereotypical perception of the roles of women and men in society. Needed is to promote gender equality in Polish politics.

Keywords: stereotypes of male and female roles, women in Polish politics.

Bibliografia

Buczkowski A., *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca* [w:] J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok 1997.

Cross S. E., Markus H. R., *Płeć w myśleniu i przekonaniu i działaniu: podejście poznawcze* [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańsk 2004 Cross S. E., Markus H. R., *Płeć w myśleniu i przekonaniu i działaniu: podejście poznawcze* [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańsk 2004.

Fedorowicz M., Sitek M., *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, (red. merytoryczna), Warszawa 2011.

Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2005.

Fuszara M., *Kobiety w polityce w okresie transformacji w Polsce* [w:] *Kobiety w polskiej transformacji 1989-2009 Podsumowania, Interpretacje, Prognozy*, red. Frąckowiak-Sochańska M. Królikowska S., Toruń 2010.

Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2001.

Heywood A., *Klucz do politologii. Najważniejsze ideologie, systemy, postaci*, Warszawa 2008.

Kepplinger H. M., *Demontaż polityki w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2007.

Kluczyńska U., *Kobiety na „drugiej linii” władzy? Wizerunek kobiet (bez)pośrednio angażujących się w politykę* [w:] *Kobiety w polityce* (red.) J. Marszałek-Kawa, Toruń 2010.

Maliszewski N., *Jak zaprogramować wyborcę?* Warszawa 2008.

Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie i badania naukowe*, Warszawa 2003.

Mandal E., *Podmiotowe i przedmiotowe konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000.

Marszałek-Kawa J., *Brakuje nam solidarności, czyli dlaczego kobiety nie głoszą na kobiety* [w:] *Kobiety w polityce*, pod red. Marszałek-Kawy J., Toruń 2010.

Matland R.E., *Women's Representation in National Legislatures Developed and Developing Countries*, "Legislative Studies Quarterly", no 23/1998 (za:) A. Paczeński, *Kobiety w Parlamencie Europejskim: przełamywanie stereotypów płci w polityce*, Warszawa 2006.

Nawrocka J., *O liderach i ich płci*, Słupsk 2005.

Paczeński A., *Kobiety w Parlamencie Europejskim: przełamywanie stereotypów płci w polityce*, Warszawa 2006.

Siemieńska R., *Płeć a wybory. Od wyborów parlamentarnych do wyborów prezydenckich*, Warszawa 1997.

Skotnicki K., *Opinia prawna na temat dopuszczalności ustanowienia parytetów na listach kandydatów*, Biuro Analiz Sejmowych – WAUiP-113/10, Warszawa 4 lutego 2010.

Żukowski A., *Partycypacja wyborcza kobiet – Wyzwania i dylematy*, WAUiP, Toruń 2011.

Szczepańska S., *Kobieta – zwierzę polityczne?* [w:] *Gender – kultura – społeczeństwo*, (red.) M. Radkiewicz, Kraków 2002.

Sznajder A., *Kobiety i władza – analiza czynników sprzyjających większej aktywności politycznej kobiet* [w:] *Kobiety we współczesnej Europie*, pod red. Musiał-Karg, M. Toruń 2009.

Titkow A. (red) *Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa 2003.

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi*, Warszawa 2004.

Winclawska M., Brodzińska B., *Kobiety i mężczyźni w reklamie telewizyjnej wczoraj i dziś* [w:] *Kobiety w polskiej transformacji 1989–2009...*, Toruń 2010.

Zaworska-Nikoniuk D., *Uczestnictwo kobiet w polityce i kariery polityczne kobiet upowszechniane w magazynach luksusowych i prasie feministycznej* [w:] *Kobiety w polityce*, pod red. J. Marszałek-Kawy. Toruń 2010.

Żukowski A., *Partycypacja wyborcza kobiet – Wyzwania i dylematy*, Toruń 2011.

Grzegorz Ignatowski

Spółeczna Akademia Nauk

Edukacja ekologiczna w świetle dokumentu *Nasza wspólna przyszłość*

Zagadnienie ochrony środowiska jest nieustannie podejmowane zarówno na forum społecznym, jak i w naszych prywatnych rozmowach. Podobnie jest z edukacją ekologiczną. Nie jest trudno odnaleźć w Internecie „Przedszkole Ekologiczne i Klub Malucha – *Ekoludek*”, „Przedszkole Ekologiczne pod *Muchomorkiem*”, „Ekologiczne Przedszkole Niepubliczne w Bielawie”, „Niepubliczne Przedszkole Ekologiczne *Otwockie Maluchy*”. Taka sama sytuacja jest w szkołach na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym. Łatwo docieramy do informacji o „Ekologicznej Szkole Społecznej w Rumi” lub „Podstawowej Ekologicznej Szkole Społecznej”.

Problematyka dotycząca edukacji ekologicznej znalazła swoje prawomocne miejsce w naszym życiu społecznym w latach siedemdziesiątych minionego wieku. W 1970 r., podczas konferencji zorganizowanej przez Międzynarodową Unię na Rzecz Ochrony i Zachowania Zasobów Naturalnych (International Union for Conservation and Natural Resources (IUCN – wcześniej International Union for Conservation of Nature) oraz Organizację Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) określono, że edukacja środowiskowa jest długotrwałym procesem, który polega na rozwijaniu zdolności oraz zachowań niezbędnych do zrozumienia i akceptacji relacji między człowiekiem a środowiskiem. Proces ten ma także prowadzić do umiejętności praktycznego podejmowania decyzji na rzecz poprawy jakości środowiska (Palmer 2003, s. 7). Przyjmuje się dzisiaj, że edukacja ekologiczna polega na nauczaniu i wychowaniu społeczeństwa „w duchu poszanowania środowiska przyrodniczego i świadomego realizowania celów dotyczącego ekorozwoju” Obejmuje ona dwa rodzaje działań: formalne i nieformalne. Pierwsze z nich, edukacja formal-

na, jest prowadzona na wszystkich poziomach nauczania. Druga rozwija się w ramach szkolenia zawodowego, w trakcie studiów podyplomowych, kursów i seminariów (Grodzińska-Jurczak, 1998: 114; Kiełczowski, 2001: 192–204; Weiner, 2003: 13–15). Należałoby dodać, że edukacja nieformalna jest skutecznie realizowana również przez środki społecznego przekazu. Dzisiaj, w wielu publikacjach naukowych zaznacza się, że pierwsze postawy proekologiczne trzeba kształtować już w wieku przedszkolnym, a najodpowiedniejszym miejscem dla realizacji tego celu jest nie tylko przedszkole, lecz także rodzina (Wolny, 2002: 85–86). Podkreślmy – edukacja środowiskowa rozwija się w sposób dynamiczny. Z tego też powodu realizowana jest w ramach różnych przedmiotów i podlegających zmianom programach kształcenia.

Jednym z najważniejszych celów edukacji ekologicznej jest na pewno przekazywanie zdobyczy współczesnej nauki, nie tylko z dziedziny nauk przyrodniczych, lecz także społecznych i humanistycznych. W ramach edukacji środowiskowej powinno się rozpatrywać problemy ubóstwa i przeludnienia, kwestie tempa rozwoju gospodarczego oraz związane z nimi zagadnienia zanieczyszczeń atmosfery, wody i lasów. Należy jednak to czynić w taki sposób, aby zdobyta wiedza prowadziła do rozwijania pewnych wartości, szczególnie do ukształtowania postaw proekologicznych. Pojawia się w tym kontekście wyraźny problem. W wielu istniejących programach nie ma zbyt dużo miejsca na przekazywanie rzetelnej wiedzy, a znacznie więcej – co jest w pewien sposób zrozumiałe, mając na uwadze poziom podstawowy – na kształtowanie postaw proekologicznych przez zabawy i rekreację. Aby formować takie postawy, niezbędna jest wiedza z zakresu nauk przyrodniczych; należy docenić ich znaczenie i wyjątkowość pośród wszelkich innych przedmiotów nauczania. Natomiast, pośród działaczy ekologicznych nie zawsze cieszą się one zaufaniem. W publicystyce, a nawet w literaturze fachowej wyniki tych badań są niekiedy pomijane lub bagatelizowane.

Szersze zainteresowanie problematyką ekologiczną związany jest z działalnością Organizacji Narodów Zjednoczonych. Zauważmy, że w Karcie Narodów Zjednoczonych, która została podpisana 26 czerwca 1945 r., nie znajdujemy specjalnych uwag na temat ekologii i ochrony środowiska. W preambule do dokumentu czytamy jednak, że ONZ jest zdecydowana, aby „popierać postęp społeczny i poprawę warunków życia w większej wolności (...). Artykuł pierwszy tego dokumentu stwierdza, że jednym z celów ONZ jest „osiągnięcie międzynarodowej współpracy w rozwiązywaniu światowych problemów o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturowym lub humanitarnym, popieranie i zachęcanie do poszanowania praw człowieka oraz podstawowych praw dotyczących wolności dla wszystkich ludzi bez względu na rasę, płeć, język lub religię” (Przyborowska-Klimczak, 2008: 134). Dopiero

30 czerwca 1968 r. Rada Gospodarcza i Społeczna (jeden z sześciu głównych organów ONZ) zarekomendowała, aby Zgromadzenie Ogólne rozważyło możliwość odbycia konferencji na temat problemów dotyczących środowiska naturalnego¹⁰. Pierwsza ważna międzynarodowa konferencja zorganizowana przez ONZ, która zajęła się tymi zagadnieniami i wpłynęła na rozwój edukacji ekologicznej, została zorganizowana w Sztokholmie od 5 do 16 czerwca 1972 r. (Green 2208: 581–582). Nie tylko uchwalono wówczas dwadzieścia sześć zasad dotyczących ochrony środowiska naturalnego, lecz także wydano szczegółowe zalecenia dla ich realizacji. Pośród nich ważne miejsce przypadło edukacji środowiskowej. Uczestnicy konferencji zaproponowali, aby 5 czerwca każdego roku obchodzono Światowy Dzień Środowiska.

Od tamtego czasu minęło już ponad czterdzieści lat i w strukturach ONZ wykryształizowało się wiele instytucji zajmujących się zagadnieniami ekologicznymi. Naszą uwagę koncentrujemy na Radzie Nadzorczej Programu Środowiskowego ONZ (UNEP – skrót pochodzi od angielskiej nazwy United Nations Environment Programme). Ta wyspecjalizowana agenda ONZ, która zajmuje się kwestią dotyczącą ochrony środowiska na poziomie światowym i regionalnym, została powołana do życia na mocy decyzji Zgromadzenia Ogólnego 15 grudnia 1972 r. Dodajmy, że w czasie tych samych obrad zapoznawano się z uchwałami i przebiegiem konferencji w Sztokholmie. Zadaniem Rady Nadzorczej jest koordynowanie inicjatyw mających na celu ochronę środowiska zarówno na poziomie państwowym, jak i międzynarodowym. Rada jest odpowiedzialna za kontakty między państwami członkowskimi ONZ. Szczegółowe zadania Rady zostały ustalone podczas grudniowego Zgromadzenia Ogólnego, a później doprecyzowane w trakcie spotkania Rady Nadzorczej UNEP w Nairobi 7 lutego 1992 r. Zostały one potwierdzone w Malmö, podczas obrad ministrów zajmujących się ochroną środowiska (29–31 maja 2000 r.). W wymienionej powyżej rezolucji ONZ z grudnia 1972 r. czytamy, że Rada Zarządzająca będzie miała za zadanie zajmowanie się wspieraniem międzynarodowej współpracy w dziedzinie ochrony środowiska. Raz do roku składa ona sprawozdanie ze swojej działalności Zgromadzeniu Ogólnemu ONZ¹¹. W trakcie prac Programu Środowiskowego wyłoniła się potrzeba powołania niezależnej komisji, której zadaniem byłoby opracowanie specjalnego raportu na temat stanu środowiska i dalszych perspektyw jego ochrony. Światowa Komisja do spraw Środowiska i Rozwoju (WCED – The

¹⁰ <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/591/48/IMG/NR059148.pdf?OpenElement>.

¹¹ <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/270/27/IMG/NR027027.pdf?OpenElement>.

World Commission on Environment and Development) została powołana do życia podczas Zgromadzenia Ogólnego, 19 grudnia 1983 r. W tym samym czasie Javier Pérez de Cuéllar – peruwiański dyplomata i sekretarz generalny ONZ w latach 1982–1991, poprosił Gro Harlem Brundtland, premiera Norwegii, aby stanęła na czele nowej oenztowskiej komisji. Brundtland była dobrze przygotowana, aby sprostać temu zadaniu, ponieważ w latach 1974–1979 pełniła urząd ministra ds. ochrony środowiska. Po czterech latach pracy komisja przedstawiła raport zatytułowany „Nasza wspólna przyszłość”. W literaturze podejmującej zagadnienie ochrony środowiska bywa on często nazywany zwyczajnie „Raportem Brundtland”. Byłoby jednak niesprawiedliwe, gdybyśmy obszerne, niemal pięćsetstronicowe dzieło przypisywali tylko jednej, aczkolwiek zasłużonej postaci. W skład komisji wchodziły bowiem aż 22 osoby. Wymieńmy tylko kilka z nich: Mansour Khalid – wiceprzewodniczący komisji i sudański polityk, Abdul Rahman Athel – saudyjski profesor, specjalista od energii mechanicznej, absolwent amerykańskich uniwersytetów w Teksasie i Stanford, Bernard Chidzero – urodzony w Malawi, a wychowany w Zimbabwie, politolog i absolwent uniwersytetów w Ottawie, Montrealu i Oksfordzie, Paulo Nogueira-Neto – brazylijski polityk i profesor uniwersytetu w São Paulo, Bukar Shaib – nigeryjski polityk i minister rolnictwa oraz Shridath Ramphal – pochodzący z Gujany Holenderskiej prawnik, polityk i dyplomata.

Raport poświęca jeden znaczący paragraf kwestii edukacji ekologicznej. Nie znaczy to jednak wcale, że zagadnienie bagatelizuje. Jego analiza pozwala na wyciągnięcie wniosku, że komisja potwierdziła, kontynuowała oraz rozwijała sztokholmskie ustalenia. Raport pokazuje, że edukacja środowiskowa zyskała prawomocne miejsce w zmaganiach o zachowanie i poprawę środowiska naturalnego, wymaga od nauczycieli i pedagogów gruntownego przygotowania w wielu dziedzinach, że jest zadaniem trudnym w realizacji. Popatrzmy najpierw na rezolucję ONZ z grudnia 1983 r. Czego od komisji oczekiwano? Miała więc ona:

1. Opracować długoterminową strategię dla osiągnięcia zrównoważonego rozwoju do roku 2000, a także w latach następnych.
2. Wskazać sposoby, aby troska o środowisko stała się przedmiotem współpracy między krajami rozwijającymi oraz wysoko rozwiniętymi. Te ostatnie określono jako „państwa będące na innym stopniu ekonomicznego i społecznego rozwoju”.
3. Rozważyć sposoby i środki, za pomocą których wspólnota międzynarodowa może w sposób skuteczniejszy zająć się problemami dotyczącymi środowiska w świetle istniejących już dokumentów.

4. Dopomóc we wspólnym określeniu długoterminowych zagadnień dotyczących środowiska oraz wskazać niezbędne środki, które pomogą skutecznie zająć się problemami dotyczącymi ochrony i poprawy jego stanu.
5. Opracować długoterminowy program działania na nadchodzące dekady oraz wyznaczyć cele, do których powinna dążyć wspólnota międzynarodowa¹².

Podsumowując raport przygotowany przez komisję Omańczyk i Mango (2003, s. 638) stwierdzają, że w dokumencie zaproponowano instytucjonalne, finansowe i prawne środki mające dopomóc w rozwiązaniu światowych, ekonomicznych oraz ekologicznych problemów dotyczących ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju. Członkowie komisji w swoim raporcie napisali, że wierzą, iż „ludzie mogą zbudować przyszłość, która jest zamożniejsza, sprawiedliwsza i bezpieczniejsza. Nasz raport nie ma na celu prognozowania stale wzrastającego upadku środowiska, biedy i niedostatku przy zmniejszającym się ciągle zasobie bogactw naturalnych”. Komisja pisała dalej, że widzi natomiast „możliwości nastania nowej ery ekonomicznego wzrostu. Możliwość ta musi być oparta na polityce, które utrzymuje i rozwija bazę zasobów środowiska naturalnego. Mamy moc, aby pojednać ludzkie dążenia z prawami naturalnymi oraz dobrze prosperować w tym procesie”¹³.

Już w oenzetowskim dokumencie z 19 grudnia 1983 r., który powoływał komisję, znalazł się angielski termin „sustainable development”. W literaturze polskiej owo określenie jest tłumaczone jako „stabilny rozwój” lub „zrównoważony rozwój”. Niezależnie od tego, jak ów termin będziemy tłumaczyli, popatrzymy, w jaki sposób jest on rozumiany w raporcie „Nasza wspólna przyszłość”. Komisja stwierdziła, że zrównoważony rozwój wymaga zaspokojenia najpierw podstawowych potrzeb niezbędnych dla wszystkich ludzi w wymiarze fizycznym. Pozwala on realizować aspiracje ludzi do prowadzenia lepszego życia. Wymaga wzrostu gospodarczego. Ludzie ubodzy powinni mieć dostęp do zdobyczy techniki. Konkretnie, jest to taki „rozwój, który zapewnia zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie przekreślając możliwości zaspokojenia potrzeb pokoleń następnych”. Według raportu definicja taka obejmuje dwa podstawowe pojęcia. Po pierwsze, wymaga zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzi ubogich na świecie. Po drugie, domaga się świadomych ograniczeń, aby w przyszłości środowisko mogło zaspokajać potrzeby, które będą realizowane przez przyszłe pokolenia. W odpowiedzi na raport komisji oraz wymagania stawiane przez ONZ, rządy państw na całym świecie zaczęły badać swoje

¹² <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/445/53/IMG/NR044553.pdf?OpenElement>.

¹³ Raport cytuję za: *Nasza Wspólna przyszłość. Raport światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1991.

programy i politykę, aby znaleźć sposoby na zrealizowanie postulatów dotyczących zrównoważonego rozwoju. W strukturach ONZ powstała też specjalna komisja, o czym była mowa w części pierwszej naszego wykładu.

Dodajmy, że termin „stabilny” lub „zrównoważony rozwój” wszedł na stałe do naszego codziennego słownictwa. Przeglądając produkty coraz bardziej popularnej na naszym rynku firmy Tchibo, specjalizującej się w sprzedaży kawy, odkrywamy, że polecane są one jako towary realizujące nie tylko potrzeby współczesnego biznesu, lecz także wymagania stawiane przez zrównoważony rozwój. Mająca swoją główną siedzibę w Niemczech firma stwierdza, że prowadzi działalność o charakterze międzynarodowym. Zobowiązuje on do odpowiedzialności za ekologiczne i społeczne skutki działalności gospodarczej. Czytamy dalej, że przy rozwoju firmy brane są pod uwagę kwestie dotyczące zrównoważonego rozwoju. W ulotce promującej firmę widzimy: „Angażujemy się w zrównoważoną, przyjazną dla środowiska naturalnego oraz odpowiedzialną społecznie uprawę kawy. Zwracamy uwagę na przestrzeganie zasad społecznej odpowiedzialności przez dostawców i producentów, z którymi współpracujemy”. Faktycznie, firma Tchibo w ten sposób postępuje. Niezorientowany nabywca produktów Tchibo mógłby jednak zapytać, czy jest to „chwyt reklamowy”? Niezależnie od odpowiedzi firma uważa, że potencjalny klient zna w jakimś stopniu pojęcie „zrównoważonego rozwoju”. Czyżby więc był przekonany, że edukacja ekologiczna w Polsce i w innych państwach przynosi pożądane, pozytywne i wymierne już efekty?

Skoncentrujmy naszą uwagę na zagadnieniu edukacji ekologicznej w raporcie „Nasza wspólna przyszłość”. Składa się on z trzech części: „Wspólne troski”, „Wspólne wyzwania” oraz „Wspólne wysiłki”. Zanim przystąpimy do krytycznej lektury, musimy pamiętać, że dokument miał odpowiadać na potrzeby ochrony środowiska i edukacji w perspektywie globalnej. Ogólnie, kwestia dotycząca szkolnictwa i wychowania została najpierw poruszona w części drugiej, pośród problematyki demograficznej. Umiejscowienie zagadnienia pokazuje od razu obszary tematyczne, którymi muszą zajmować się osoby odpowiedzialne za ochronę środowiska i edukacji środowiskowej. Autorzy wskazali, że dla zachowania zrównoważonego rozwoju konieczne jest obniżenie stóp przyrostu ludności. Oświata może mieć swój pozytywny wkład w rozwiązywanie problemów przeludnienia. Niezbędna jest więc rozbudowa szkolnictwa i objęcie nauczaniem coraz większych grup społecznych. Raport jest pozytywnie nastawiony do tego procesu. Kierując się liczbą uczniów zarejestrowanych w szkołach, odnotowano ogromny postęp w tej dziedzinie, a co za tym idzie, wzrost ludności umiejącej czytać i pisać. Rozwój ekonomiczny i gospodarczy powoduje bowiem – używając języka, jakim posługuje się dokument – „rozproszanie owoców rozwoju między wzrastającą liczbę ludzi”. W perspektywie

zrównoważonego rozwoju konieczne musi być zachowanie równowagi między wzrastającą liczbą ludności a wielkością posiadanych zasobów. Nie jest to jedyny warunek. Raport ujmuje to kompleksowo. Czytamy w nim, że istotną kwestią jest zachowanie równowagi „między liczbą ludności a rozmiarami rozporządzanych zasobów”. Trzeba uwzględnić stopę wzrostu ludności w stosunku do zdolności gospodarki do zaspokojenia podstawowych potrzeb ludności nie tylko dzisiaj, ale i w przyszłych pokoleniach”. W jakim kierunku ma więc zmierzać oświata? Powinna być ona nastawiona na rozwiązywanie problemów dotyczących przeludnienia.

Kwestia wzrastającej liczby ludności na świecie orasz szkolnictwa jest jednym ze szczegółowych elementów całego raportu. Czytając raport przekonujemy się, że kluczowym jego tematem jest sformułowany powyżej zrównoważony rozwój. Tak więc, dla stabilizacji rozwoju niezbędne jest ukształtowanie nowych postaw oraz wartości zarówno wobec samego środowiska, jak i w stosunku do rozwoju. Autorzy dokumentu edukację środowiskową traktują w sposób priorytetowy. Znajdujemy w nim uwagę, że „oświata jest w stanie zwiększyć zdolność społeczeństwa do przezwyciężenia ubóstwa, podnieść dochody (...). Ów ogólny rozwój szkolnictwa wymaga powszechnej znajomości czytania i pisania. Ponieważ w dalszym ciągu dostrzegano na poziomie podstawowym różnice w poziomie wykształcenia dziewcząt i chłopców, dlatego zalecano zlikwidowanie istniejących podziałów w tym względzie.

Wszystkie wymienione powyżej postulaty zostaną rozwiązane tylko wówczas, kiedy nastąpi poprawa w strukturze nauczania. Nie jest to jednak – według raportu – koniec procesu edukacji ekologicznej, lecz dopiero jej początek. Wydaje się, że pewne zalecenia, jakkolwiek cenne, to jednak dzisiaj wydają się nie nadążać już za postępującym czasem. Rozłożono w nim akcenty, wyeksponowano znaczenie edukacji ekologicznej na poziomie lokalnym. Czytamy więc, że wiejskie szkoły muszą uczyć tego, jaka jest w okolicy gleba, woda i jak je chronić, uczyć o zaniku lasów i wskazywać, jak mogą ten proces zatrzymać. Nie jest trudno dostrzec zalecenia, które nie odpowiadają dzisiejszej rzeczywistości. Zadania postawione przed szkołami wiejskimi powinny być realizowane we wszystkich placówkach, także w środowiskach zurbanizowanych. Problem ochrony lasów i wód gruntowych jest palącym zagadnieniem nie tylko na terenach wiejskich, lecz także miejskich. Troska o każde rosnące w mieście drzewo i skrawek lasu staje się priorytetem mieszkańców dużych skupisk ludności.

Wskazując na problematykę ekologiczną i zadania, jakie stawiane są w tym względzie oświacie, raport „Nasza wspólna przyszłość” wymienia:

1. Przekazywanie obszernej wiedzy, która obejmuje w swoim zakresie przekrój nauk społecznych, przyrodniczych i humanistycznych. Dopiero w takiej perspektywie będzie można dostrzec współzależności istniejące między

zasobami przyrody a ludźmi, między koniecznym rozwojem społeczeństw a środowiskiem, w jakim żyje człowiek.

2. Potrzeba edukacji w kwestiach środowiska powinna mieć trwałe miejsce w różnych dyscyplinach będących w programach nauczania na wszystkich poziomach szkolnictwa. Realizacja tego postulatu pozwoli wyrobić poczucie odpowiedzialności za stan środowiska. Uczniowie będą mogli obserwować środowisko, chronić oraz podejmować działania na rzecz jego poprawy.
3. Wraz z edukacją konieczne jest angażowanie uczniów w ruchy, które zajmują się ochroną i poprawą stanu środowiska.
4. Programy oświatowe powinny docierać również do dorosłych. Edukację ekologiczną należy prowadzić w miejscach pracy. W tym celu należałoby wykorzystać środki społecznego przekazu. Raport wymieniał tylko telewizję.
5. Programem edukacji powinni być poddani także nauczyciele.

Podsumowując raport, zauważmy, że dzisiaj chyba wszystkie środki społecznego przekazu są uwrażliwione na ochronę środowiska. Nie da się przecenić w tym procesie dynamicznie rozwijającego się Internetu. Możemy powiedzieć, że to właśnie on kształtuje zasadniczo naszą świadomość. Jesteśmy przecież świadkami stopniowego, możemy powiedzieć szybkiego procesu przenoszenia się czytelników do zasobów internetowych. Dotyczy to także takich środków społecznego przekazu jak dzienniki, tygodniki, a nawet miesięczniki, nie mówiąc o literaturze fachowej. Na uwagę zasługuje jednak rzecz jeszcze jedna. Raport wyraźnie sugeruje, aby kwestie ochrony środowiska przenikały do różnych dyscyplin wiedzy. Możemy powiedzieć, że również dzięki raportowi Brundtland edukacja ekologiczna ma dzisiaj swoje prawomocne miejsce w całym programie szkolnictwa.

Na koniec powiedzmy rzecz jeszcze jedną. W dniach od 3 do 14 czerwca 1992 r., dwadzieścia lat po zakończeniu obrad w Sztokholmie, odbył się w Rio de Janeiro pierwszy Szczyt Ziemi. Uczestniczyli w nim prezydenci, premierzy i ministrowie oraz przedstawiciele wielu organizacji pozarządowych z 179 państw członkowskich lub instytucji związanych z ONZ. W czasie obrad wypracowano 27 zasad, „Agendę 21” – szczegółowe wytyczne na rzecz wprowadzenia w życie założeń pozwalających realizować program zrównoważonego rozwoju oraz kilka innych deklaracji: „Deklarację o ochronie lasów”, „Ramową Konwencję ONZ na temat Zmiany Klimatu” oraz „Konwencję na temat różnorodności biologicznej”. Szczyt Ziemi w Rio jest uważany za najważniejsze wydarzenie w historii zmagania na rzecz ochrony środowiska. Edukacja ekologiczna zajmuje natomiast znaczące miejsce w „Agendzie 21”¹⁴. Dokument

¹⁴ Zob. *Dokumenty końcowe konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i rozwój”: Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r.*, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.

ten odwołuje się do wyników prac i ustaleń konferencji zorganizowanej przez UNEP i UNESCO w Tbilisi od 14 do 26 października w 1977 r.¹⁵. Mając na uwadze przeprowadzone analizy, docenić należałoby także prace komisji, na czele której stała pani Gro Harlem Brundtland.

Streszczenie

Edukacja ekologiczna odgrywa zasadniczą rolę w dziedzinie kształtowania świadomości oraz wartości proekologicznych. Kluczowe znaczenie dla jej rozwoju odegrały międzynarodowe konferencje zorganizowane w Sztokholmie (1972), Tbilisi (1977) oraz Rio de Janeiro (1992). W pracach nad zagadnieniem edukacji ekologicznej nie można pomijać raportu Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju (WCED – The World Commission on Environment and Development). Podkreśla on, że edukację ekologiczną należy prowadzić w perspektywie zrównoważonego rozwoju oraz z uwzględnieniem wyników prac nauk społecznych, przyrodniczych i humanistycznych. Według raportu edukacja ekologiczna powinna przenikać do wszystkich dziedzin nauczania oraz obejmować swoim zasięgiem dzieci w wieku szkolnym, dorosłych oraz nauczycieli. Wyniki prac Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju odnajdujemy w „Agendzie 21”, najważniejszym dokumencie opracowanym podczas Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro.

Słowa kluczowe: edukacja ekologiczna, świadomość ekologiczna.

Summary

Ecological education plays an essential role in creating awareness and pro-environmental values. Key international meetings in the development of environmental education were organized in Stockholm (1972), Tbilisi (1977) and Rio de Janeiro (1992). In defining ecological education it is impossible to ignore the report of the World Commission on Environment and Development. The report emphasizes that the teaching of ecological issues must be conducted in view of research in the social sciences, natural sciences and humanities and with the idea of promoting sustainable development. According to the report, the process of ecological education must be directed to pupils, students and teachers. The results of the work of the WCED can be found in “Agenda 21”, the most important document prepared during the Earth Summit in Rio de Janeiro.

Keywords: environmental education, environmental awareness.

Bibliografia

Dokumenty końcowe konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i rozwój: Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r., Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.

Greek O., *Kwestie ochrony środowiska* [w:] J. Baylis, S.S. Smith (red.), *Globalizacja polityki światowej. Wprowadzenie do stosunków międzynarodowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

¹⁵ Zob. http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf.

Grodzińska-Jurczak M., *Edukacja ekologiczna* [w:] T. Otołęga (red.), *Encyklopedia biologiczna*, tom 3, Agencja Publicystyczno-Wydawnicza Opres, Kraków 1998.

Kiełczewski D., *Ekologia społeczna*, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko, Białystok 2001.

Nasza wspólna przyszłość. Raport światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju (1991), Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Osmańczyk E.J., Mango A., *The Encyclopedia of the United Nations and International Agreements*, vol. 1, Routledge, London–New York 2003.

Palmer M., *Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practice, Progress and Promise*, Routledge, New York 2003.

Przyborowska-Klimczak A., *Prawo międzynarodowe publiczne. Wybór dokumentów*, Oficyna Wydawnicza VERBA, Lublin 2008.

Węglarczyk J., *Ekologia, ochrona środowiska, zrównowagony rozwój – pojęcia, idee, znaczenia*, [w:] G. Węglarczyk (red.), *Ekologiczne wyzwania na progu XXI wieku*, Wydawnictwo MCDN, Kraków 2003.

Wolny M., *Pedagogiczne aspekty ekologii i ochrony środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/591/48/IMG/NR059148.pdf?OpenElement>.

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/270/27/IMG/NR027027.pdf?OpenElement>

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/445/53/IMG/NR044553.pdf?OpenElement>

Konstantinos Tsirigotis

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Ewa Lewik-Tsirigotis

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Bożena Baster

Nieletni (jako) sprawca czynu zabronionego

1. Etiologia zachowań przestępczych w doktrynach kryminologicznych

Jednym z działów nauki społecznej zajmującym się zjawiskiem przestępstwa, przestępczości, osobą sprawcy przestępstwa jak i ofiarą przestępstwa jest kryminologia. Badania kryminologiczne polegają na opisie zjawiska przestępczości oraz poszukiwaniu przyczyn i prawidłowości rządzących takimi zachowaniami.

Zagadnieniem dotyczącym przestępczości interesował się już w starożytności Platona, a w średniowieczu przedstawiciele kościoła katolickiego. Wówczas za czyn przestępny uważano naruszenie przykazań religijnych i praw państwa, a także scholastyczne przesady o opętaniu przez diabła. Jednak już w tych czasach szukano wyjaśnienia przyczyn zachowań przestępczych. Do pięćdziesiątych lat dwudziestego wieku na pierwszy plan wysuwano czynniki natury biopsychologicznej. Teorie te miały wskazać jeden specyficzny czynnik natury biologicznej lub psychologicznej, który byłby odpowiedzialny za powstawanie zachowań przestępczych. Dopiero w drugiej połowie dwudziestego wieku zainteresowano się czynnikami środowiskowymi, a teoretycy badający przestępczość zaczęli doszukiwać się podłoża zachowań dewiacyjnych w uwarunkowaniach społecznych, tworząc teorie socjologiczne. Odrębnym zagadnieniem były stosowane przez państwo kary, które krytykowano już od czasów Monteskiusza za okrucieństwo i bezmyślne stosowanie. Nowe podejście do tego zagadnienia kładzie nacisk na resocjalizację przestępcy, a w stosunku do nieletniego sprawcy czynu przestępczego na jego wychowanie.

W literaturze kryminologicznej do najważniejszych koncepcji teorii etiologii przestępczości zaliczają się trzy grupy: biologiczne, psychologiczne i socjologiczne.

- Koncepcje biologiczne akcentują czynniki biofizyczne, a należą do nich:
 - teorie antropologiczne,
 - teorie odwołujące się do zaburzeń układu funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego (OUN),
 - teorie nawiązujące do zaburzeń biochemicznych w organizmie.
- Koncepcje psychologiczne odwołują się do czynników natury psychologicznej:
 - teorie konstytucjonalno-typologiczne,
 - koncepcje nieprawidłowej osobowości,
 - koncepcje zdrowia i choroby psychicznej (psychopatia),
 - koncepcje agresji.
- Koncepcje socjologiczne przypisują znaczną rolę kryminogenną czynnikom społeczno-środowiskowym:
 - teorie zróżnicowania kulturowego,
 - teorie uczenia się,
 - teorie kontroli (Ciosek, 2001; Błachut, Gaberle, Krajewski, 2001).

1.1. Koncepcje biologiczne

Kierunek biologiczny zapoczątkowała szkoła antropologiczna Cesarego Lombroso, włoskiego psychiatry i antropologa, który twierdził, iż czyn przestępny jest uwarunkowany zwyrodnieniem fizycznym jednostki i towarzyszącym mu zwyrodnieniem psychicznym. Uważał on, że skłonności niektórych ludzi do popełniania przestępstw mają związek z cechami budowy ciała. Zwyrodnienie fizyczne wyrażało się w budowie czaszki, którą charakteryzować mogły pewne deformacje, asymetria twarzy, cofnięte czoło i rozbudowana szczęka. Zwyrodnienie psychiczne natomiast objawiało się okrucieństwem, brutalnością, brakiem uczuć moralnych i niedorozwojem intelektualnym. Niektóre cechy fizyczne, zwane „stygmami przestępczymi”, przypisywał określonym kategoriom przestępców, np. gwałcicieli charakteryzować miały krótkie ręce, wysokie czoło, często blond włosy oraz anomalie nosa i narządów płciowych. Lombroso początkowo uważał, że „człowiek zbrodniarz” nie może wyzbyć się swoich wrodzonych cech okrucieństwa i brutalności, które odziedziczył po swoich przodkach, jednak pod wpływem krytyki zmienił swoje poglądy wskazując na obciążenie dziedziczne wynikające z chorób psychicznych lub alkoholizmu, oraz na wpływ czynników środowiskowych, kształtujących skłonność do popełniania przestępstw (Hołyst, 2007).

Próbie powiązania właściwości psychicznych ludzi z ich typami budowy ciała przedstawił w XX wieku Kretschmer. Wyodrębnił on cztery konstrukcje fizyczne: asteniczną, atletyczną, pykniczną i dysplastyczną, z którymi powiązał odpowiednie właściwości psychiczne. Stwierdził, że istnieje zbieżność między pewnym typem budowy ciała a skłonnością do niektórych chorób psychicznych np. typ asteniczny, w przypadku choroby psychicznej, bywa schizofrenikiem a psychoza maniakalno-depresyjna charakterystyczna jest dla typu pyknicznego. Przedstawił hipotezę, że działalność przestępcza cechuje przede wszystkim schizotypików, że to właśnie wśród nich są przestępcy z urodzenia. Późniejsze badania wykazały, że nie zawsze potwierdzało się wiązanie cech fizycznych z określonymi właściwościami psychicznymi (Strelau, 1992).

Niektóre badania nad rolą czynników biopsychicznych w etiologii przestępczości wskazują na związek pomiędzy mikrouszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego (OUN) a zaburzeniami w przystosowaniu i skłonnościami do zachowania przestępczego. Uszkodzenia mózgu mogą powstać jeszcze w okresie życia płodowego, w czasie porodu, w wyniku urazów mechanicznych głowy lub przebytych chorób. Następstwem tego mogą być zaburzenia charakteru (charakteropatia). Dzieci z uszkodzeniem OUN mogą mieć trudności w nauce czy w kontaktach z innymi dziećmi i mogą być bardziej podatne na wpływy otoczenia. Takie nasilające się objawy w sprzyjających warunkach mogą prowadzić do wykolejenia i generować skłonności do społecznie nieaprobowanego zachowania (Kołakowska-Przełomiec, 1977; Gierowski, 2000).

Intensywny rozwój nauk medycznych zwrócił uwagę uczonych na rolę zaburzeń biochemicznych w organizmie, tj. na pracę gruczołów dokrewnych i skutki ich nieprawidłowego funkcjonowania. Wykryto, że istnieje wzajemna zależność między nimi a układem nerwowym. Endokrynolodzy wskazują, że zaburzenia psychiczne mogą być spowodowane nieprawidłową pracą przysadki mózgowej, tarczycy czy trzustki. Wpływ każdego gruczołu wydzielania dokrewnego na procesy regulacyjne organizmu rozpatruje się w zakresie nadczynności lub niedoczynności. I tak na przykład niedoczynność gruczołu nadnercza (wydziela adrenalinę) charakteryzuje się objawami apatii, depresji, niemożnością skoncentrowania się, natomiast nadczynność przejawia się w stałym podnieceniu i w skłonnościach do rozdrażnienia. Kolejny to gruczoł tarczycy, który w wyniku niedoczynności powoduje niedorozwój umysłowy, a objawy psychiczne nadczynności to lęk, zmienne nastroje i ciągłe podniecenie. Poza tym zaburzenia w działalności niektórych gruczołów przejawiać się mogą m.in. w agresywności, która jest uważana za istotny czynnik mający wpływ na zachowania przestępcze. Zaliczane są do tej grupy gruczoły płciowe i produkowany przez nie testosteron. Nad jego działaniem przeprowadzono wiele badań, z których wynika, że poziom tego hormonu we krwi jest wskaźni-

kiem stopnia agresywności i skłonności do dominacji (Pospiszyl, Żabczyńska, 1981).

1.2. Koncepcje psychologiczne

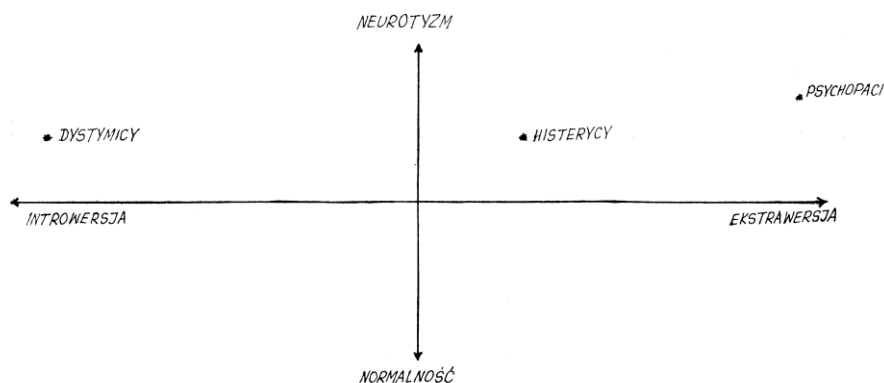
Czynników kryminogennych dopatrywano się w chorobach psychicznych i innych zakłóceniach równowagi psychicznej (np. w psychopatii), w niskim rozwoju intelektualnym, oraz niektórych cechach osobowości (antyspołecznej, psychopatycznej lub socjopatycznej). Nie są to główne determinanty zachowań przestępczych, ale w określonych sytuacjach mogą sprzyjać wyborowi takiego zachowania (np. agresywnego) lub też utrudniać wybór właściwego postępowania (ze względu na niski poziom inteligencji). Wielu psychologów i psychiatrów nawiązywało do założeń psychoanalizy Freuda i na tej podstawie formułowało różne koncepcje wyjaśniające genezę przestępczości. Twórca psychoanalizy utożsamiał przestępczość z wrodzoną agresywnością. Twierdził, że przestępczość jest jakby częścią złej natury człowieka, a zachowanie, które łamie ustalone normy prawne i moralne jest formą wyrażania osobowości człowieka.

Według Freuda dziecko rodzi się istotą aspołeczną. Dąży głównie do osiągnięcia satysfakcji związanych z zaspokojeniem potrzeb, a negatywne doświadczenia w tym zakresie mogą sprawić, że pozostanie egocentryczne czy asocjalne i będzie miało problemy z przystosowaniem się do zasad i reguł życia w społeczeństwie (Ciosek, 2001). Ta kryminologiczna koncepcja teorii psychoanalizy zwróciła uwagę na rolę wczesnego okresu socjalizacji oraz ważnego dla niej procesu oddziaływania środowiska rodzinnego.

Próbie opisu współzależności pomiędzy skłonnościami do zachowań przestępczych a wybranymi rodzajami osobowości podjął Eysenck w swojej teorii konstytucjonalno-typologicznej. Typy osobowości związane są z pojęciami ekstrawersji-introwersji i neurotyczności. Introwersja-ekstrawersja to dwa przeciwstawne uwarunkowane biologicznie typy układu nerwowego, które różnią się od siebie przebiegiem procesów pobudzania i hamowania, czyli reakcją na sytuacje o zbliżonej wartości stymulującej. Stąd wynikają różne reakcje człowieka na bodźce płynące ze środowiska. Z kolei dodatkowy czynnik, neurotyzm, określa stopień równowagi procesów emocjonalnych. Wysoki neurotyzm wskazuje na występowanie nadpobudliwości w sferze emocjonalnej i brakiem kontroli zachowania. W zależności od proporcji introwersji-ekstrawersji u danej osoby wysoki neurotyzm może warunkować różne zaburzenia. U osób introwertywnych (tłumiących emocje) występować mogą zaburzenia depresyjne, natomiast u ekstrawertyków (łatwych do pobudzania, impulsywnych) zaburzenia psychopatyczne. Wzmocniona aktywność ekstrawertyka, którego charakteryzuje niska wrażliwość i niski poziom lęku a jednocześnie duże za-

potrzebowanie na stymulację może przyczynić się do konfliktów z otoczeniem i w konsekwencji do zachowań agresywnych. Stąd też można wnioskować, że ekstrawertykowi o wysokim stopniu neurotyzmu trudniej będzie unikać zachowań antyspołecznych, w tym przestępczych (por. rys. 1). Eysneck ujmuje socjalizację jako proces nabywania takich odruchów warunkowych, które odpowiadają wymaganiom społecznym. Na tej podstawie stwierdza, że wrodzone właściwości systemu nerwowego ekstrawertyków mają wpływ na trudności w procesie ich socjalizacji (Stanik, 1980; Gierowski, 2000; Strelau, 2008).

Rys. 1. Wymiary osobowości oraz zaburzenia z nimi związane w ujęciu Eysencka, wg D. Jehu (Pospiszyl, 1985; Tsirigotis, 2008)



Poszukiwania trwałych skłonności do aspołecznego zachowywania się wiążano z osobowością człowieka. Jedną z najważniejszych nieprawidłowości osobowości uznano zaburzenia w obrębie obrazu samego siebie, czyli niezgodności między tzw. jaźnią subiektywną a odzwierciedloną. Taka jednostka jest przekonana o własnej niskiej wartości albo przeciwnie wyolbrzymia swoje realne możliwości, potrafi także uniknąć odpowiedzialności za własne czyny. Jest też mało odporna na frustrację. Do istotnego defektu osobowości należy również wadliwie ukształtowany system wartości (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2001).

Badacze zajmujący się zaburzeniami zachowania upatrują ich w psychice dziecka. Do takich zaburzeń zalicza się m.in. psychopatię. Człowiek o takiej osobowości niewłaściwie ocenia rzeczywistość oraz zbyt emocjonalnie lub chłodno reaguje. Eysenck badając problematykę zachowań antyspołecznych wysunął tezę, że psychopatia jako czynnik zakłócający funkcjonowanie odruchów warunkowych może być czynnikiem kryminogennym. Jednostki psychopatyczne zaspokajają potrzeby przez zachowania agresywne. Nie liczą się ze skutkami własnego postępowania, okłamują i manipulują innymi, nie mają wyrzutów sumienia z powodu swych niewłaściwych zachowań. Poza tym

charakteryzuje ich brak umiejętności przewidywania skutków swoich działań oraz powstrzymywania się od zachowań nieodpowiedzialnych. Opierając się na teorii Pawłowa Eysenck twierdził, że psychopatia jako czynnik zakłócający funkcjonowanie odruchów warunkowych utrudnia przyswajanie sobie dobrych wzorów (Strelau, 1992).

Wielu badaczy poszukujących przyczyn zachowania przestępczego wśród cech psychicznych jednostki uważa, że siłą napędową każdego przestępstwa jest agresja. W potocznym znaczeniu termin agresja oznacza wrogie zachowania mające na celu wyrządzenie komuś szkody, straty, bólu czy cierpienia. Do teorii wyjaśniających zachowania agresywne należy między innymi teoria **frustracji-agresji** której autorem jest **John Dollard**. Według tego badacza każde zachowanie agresywne poprzedzone jest przeżywaniem frustracji, tj. subiektywnego nieprzyjemnego stanu wynikającego z uniemożliwienia realizacji jakiegoś dążenia (zaspokojenia potrzeby). Stan ten wiąże się z takimi potrzebami okresu dorastania jak potrzeby samodzielności, sukcesu, miłości i przynależności do grupy rówieśniczej. Niezaspokojone potrzeby mogą spowodować stan frustracji, której ujemnym rezultatem bywają nerwice i schorzenia psychosomatyczne prowadzące do agresji lub ucieczki od sytuacji powodującej frustrację. Frustracja zatem rodzi tendencję do agresji a jawna agresja wskazuje na poprzedzającą ją stan frustracji (Frączek, Kofta, 1979).

Wśród nieletnich sprawców odnotowuje się osoby z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD). Zimbardo np. podaje, że powszechność występowania tego zaburzenia wynosi około 5%. Do objawów ADHD zalicza się słaba kontrola impulsów, brak zdolności skoncentrowania się przez dłuższy czas na zadaniu, nadmierną ruchliwość oraz roztargnienie. Chłopcy z objawami ADHD zazwyczaj zakłócają porządek w klasie lub przerywają rozmowę. Trudności te skutkują słabymi wynikami w nauce i kłopotami w relacjach z rówieśnikami. Badania nad przyczynami ADHD wskazują na silne uwarunkowania genetyczne. W leczeniu ważny jest regularny nadzór ze strony lekarza specjalisty (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010).

W świetle badań psychologicznych i wniosków z badań pedagogicznych Stanik neguje stwierdzenie, że upośledzenie umysłowe jest czynnikiem stanowiącym ryzyko wejścia na drogę przestępczą nieletnich. Stwierdza on, że uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim mogą z powodzeniem realizować program kształcenia zarówno ogólnego jak i zawodowego, stając się samodzielnymi członkami społeczeństwa (Stanik, 1980).

Człowiek żyjąc w świecie musi go poznać i nauczyć się rozwiązywać problemy i konflikty. Nauczyć się jak postępować w zgodzie z normami obowiązującymi w danym społeczeństwie, jeżeli nie chce popaść w konflikty i narazić się na poniesienie kary. Prawidłowe właściwości biopsychiczne człowieka ułatwią

mu to zadanie, natomiast niektóre czynniki mogą niestety powodować utrudnienia w przyswajaniu dobrych wzorców.

1.3. Koncepcje socjologiczne

Wielu kryminologów poszukiwało źródeł przestępczości w oddziaływaniu zjawisk i czynników otaczających jednostkę. Poglądy te potwierdzają teorie socjologiczne, które upatrują przyczyny przestępczości w uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Twórcy tych teorii koncentrują się na problemie egzekwowania norm społecznych oraz na mechanizmie naznaczenia społecznego.

Zróżnicowanie społeczne warunkuje odmienne możliwości działania ludzi znajdujących się różnych poziomach struktury społecznej. Widoczne jest to szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych. Społeczeństwo wywiera presję na swoich członków celem skłonienia ich do osiągania ogólnie uznanych kulturowo celów i wartości (zwłaszcza sukcesu finansowego). Narzuca się im, co mają osiągnąć i do czego mają dążyć. Osiągnięcie celu jest miarą wartości i szacunku do jednostki. Istotne jest, w jaki sposób i za pomocą jakich środków można osiągnąć określony kulturowo cel. Im korzystniejsza pozycja społeczna tym większe możliwości działania. Taki fakt prowadzi do pojawienia się problemu przystosowania się jednostki do istniejącej sytuacji. Niektóre cele są nie do osiągnięcia przy zastosowaniu dostępnych dla jednostki środków i gdy je realizuje za pomocą środków nielegalnych dochodzi do przestępstwa (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2001).

Amerykański socjolog Sutherland przeciwstawiając się zwolennikom doszukującym się źródeł przestępczości w dziedzicznych lub wrodzonych skłonnościach zakłada, że zachowanie przestępcze jest wyuczonym zachowaniem. Uczymy się go tak samo, jak uczymy się każdych innych rodzajów zachowania. W tej teorii, zwanej teorią zróżnicowanych powiązań, punktem wyjścia dla Sutherlanda jest zróżnicowana organizacja społeczna. Oznacza to, że dana jednostka ma kontakt z przestępczymi i nie przestępczymi wzorami zachowania, wskutek czego przez uczenie się następuje przyswajanie tych wzorów. Sutherland wskazywał na uczenie się w toku bezpośredniej interakcji z innymi osobami, jako najważniejsze źródło, z którego ludzie czerpią wzory zachowań. Dlatego w jego teorii akcentuje się doniosłość grup pierwotnych, jakimi są rodzina i grupy rówieśnicze ze względu na bliskość kontaktów między ich członkami. Przewaga kontaktów z wzorami grypy przestępczej przyjęta przez jednostkę, spowoduje zmianę jej stosunku do prawa w efekcie doprowadzając do zachowań aspołecznych (Ciosek, 2001).

Współczesna teoria podkultur przestępczych Cohena, podkreśla występowanie podkultur przestępczych wśród młodzieży z warstw niższych, jed-

nak przyczyn powstawania ich poszukuje w systemie dążeń społeczeństwa. Chłopcy z warstw niższych chcą się bogacić, podnieść swój status społeczny przez naukę i późniejszą pracę. Jednak wychowanie, jakie odbierają w domu utrudnia im przystosowanie się do istniejących warunków. Nie nauczono ich szacunku dla własności, powstrzymywania agresywności czy ogłady towarzyskiej. W porównaniu z młodzieżą z warstw średnich, gorzej się uczą i trudno im się przystosować do nowego środowiska szkolnego. Poczucie zablokowanej drogi awansu społecznego przy wcześniej rozbudzonych marzeniach i nadziejach rodzi frustrację i lęk. Jednostki, które mają podobne problemy w przystosowaniu, łączą się w nowe formy, grupy podkulturowe a co za tym idzie tworzą własne normy przeciwstawne do wartości powszechnie akceptowanych (Hołyst, 1977).

Zdaniem Durkheima człowiek nigdy nie jest w pełni zaspokojony w swoich potrzebach, bo im więcej osiągnął tym większe ma oczekiwania. Sposoby osiągnięcia celów może wyznaczyć jedynie kontrola ze strony społeczeństwa. W prawidłowo funkcjonującym społeczeństwie kontrola społeczna sprawia, że każdy uświadamia sobie narzucone przez społeczeństwo granice. Jednak w okresie gwałtownych zmian społecznych, głównie ekonomicznych, następuje rozluźnienie kontroli społecznej i wówczas ludzie uważają, że normy dotychczasowe już nie obowiązują ich. Stan ten określony jest przez Durkheima jako stan anomii i dotyczy zarówno mniejszych jak i większych grup społecznych. W stanie anomii dochodzi do rozpadu więzi społecznych, gdzie brakuje jednoznacznych wytycznych o tym, co jest dopuszczalne, a co zakazane. Wówczas ujawniają się „naturalne” ludzkie skłonności, czego wynikiem jest wzrost różnorodnych zachowań dewiacyjnych, w tym przestępczych (Hołyst, 2007).

Hirschi jako jeden z przedstawicieli koncepcji kontroli społecznej oparł swoją teorię na założeniu, że jednostka dokonuje czynów przestępczych, ponieważ nie widzi potrzeby podporządkowania się normom społecznym. Autor przedstawia cztery elementy więzi jednostki ze społeczeństwem, których zachwianie może mieć wpływ na zachowanie dewiacyjne. Są nimi przywiązanie, zobowiązanie, zaangażowanie i przekonania. Przywiązanie oznacza emocjonalną więź jednostki z najbliższym otoczeniem, z rodziną i kolegami. Rodzi to konieczność liczenia się z opinią tych „ważnych osób”. Jednostka, która jest silnie przywiązana do swojego otoczenia, czuje się zmuszona do przestrzegania zasad i norm uznawanych przez to otoczenie. Kolejnym elementem więzi jednostki ze społeczeństwem jest zobowiązanie, czyli stosowanie się do reguł z obawy przed nieprzyjemnymi konsekwencjami ich naruszenia. Zaangażowanie to działalność zgodna z obowiązującymi normami. Jednostce zaangażowanej w zajęcia dnia codziennego (praca, zainteresowania) brakuje okazji do zrobienia czegoś, co mogłoby ją narazić na przykre konsekwencje. W każdym spo-

łeczeństwie istnieje system wartości i odpowiadające mu normy zachowania, a podporządkowanie się tym normom zależy od tego, w jakim stopniu jednostka jest przekonana, co do ich przestrzegania (Hołyst, 2007).

Jedna grupa badaczy widzi przyczynę przestępczości w zwyrodnieniu warunkowanym genetycznie, inni badacze mówią o rysach psychopatii osobowościowej lub w neurotyczności. Te jakby dziedziczne cechy indywidualne poszczególnych jednostek społecznie niedostosowanych przyczyniają się zdaniem badaczy do przestępczości nieletnich. Druga grupa badaczy kładzie nacisk na czynniki tkwiące w środowisku, a niekorzystny wpływ środowiska uznają za determinant zachowania niezgodnego z prawem. Inni natomiast mówią o wielości czynników doprowadzających nieletniego do przestępstwa, zestawiając ze sobą cechy osobowości z warunkami życia badanych.

Niewątpliwie, podobnie jak w większości zachowań ludzkich, w przypadku czynów przestępczych również „przeplatają się” i nakładają się na siebie wpływy czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych.

2. Nieletni a czyn zabroniony

Przestępczość nieletnich to skrót myślowy przyjęty przez naukę i funkcjonujący w polskiej rzeczywistości prawnej od dziesiątków lat. Związany jest z naukami prawnymi, w tym z doktryną prawa karnego i kryminologią. Dla celów niniejszej pracy również posługiwać się będziemy tym tradycyjnie przyjętym terminem.

Wyjątkowość zjawiska przestępczości nieletnich zauważana była już w starożytności. Szczególne zainteresowanie nauki tym zjawiskiem w ostatnich dziesięcioleciach wynika z trzech przesłanek: z uwrażliwienia społecznego na wykołajenie młodego pokolenia, z nadziei resocjalizacyjnych, związanych z niższym stopniem demoralizacji młodzieży oraz z możliwości określenia genezy zachowań przestępczych” (Hołyst, 2007).

Przestępczość nieletnich to poważny problem społeczny zajmujący znaczące miejsce między innymi w kryminologii, a mimo iż zjawisko to obejmuje tylko część dzieci i młodzieży to jednak grupa ta wymaga szczególnej troski i opieki ze strony społeczeństwa ze względu na:

1. dalsze losy tej części młodzieży i jej przygotowanie do życia w społeczeństwie (pełnienie ról, zadań i obowiązków),
2. niebezpieczeństwo jakie grozi społeczeństwu i tej grupie młodzieży, gdyż wczesne nieprzystosowanie może prowadzić do demoralizacji i dalszego wykołajenia społecznego
3. niebezpieczeństwo wykołajenia się nieletniego i powiększenia grona dorosłych przestępców (Hołyst, 2007).

Kryminologia ujmuje przestępczość jako zbiór czynów zabronionych przez ustawę pod groźbą kary, które to czyny popełnione zostały na terenie danej jednostki terytorialnej w danym czasie (Hołyst, 2007). Trudno jednak określić dokładną skalę tego zjawiska, gdyż rozmiar przestępczości zależy głównie od reakcji społeczeństwa na zaobserwowaną działalność przestępczą. Część zachowań przestępczych pozostaje nieujawniona i znajduje się w tzw. „ciemnej liczbie” (Hołyst, 1977).

2.1. Prawne uregulowania odpowiedzialności nieletnich w świetle obowiązującego ustawodawstwa

Przestępczość nieletnich jest zjawiskiem całkowicie odmiennym od zjawiska przestępczości dorosłych. W okresie dorastania następują w organizmie zmiany psychiczne i fizyczne, wpływające niewątpliwie na zachowania nieletnich, które niejednokrotnie wykraczają poza przyjęte normy prawne czy zwyczajowe. Niedostatecznie ukształtowana osobowość nieletniego charakteryzuje się uboższym zasobem doświadczenia oraz innym niż u osoby dorosłej sposobem opisywania i wartościowania obrazu świata i własnej osoby. Niedojrzałość nieletniego oznacza, że nie osiągnął jeszcze takiego stopnia rozwoju umysłowego i moralnego, który by mu pozwolił na rozpoznanie kryminalnego charakteru swojego postępowania (Stanik, 1980).

Cechy psychosocjologiczne charakteryzujące nieletnich warunkują konieczność innego postępowania procesowego, gdzie uwzględniane są różnice rozwojowe dotyczące aspektu fizycznego, umysłowego, emocjonalnego jak również społecznego.

Skoro więc przestępczość nieletnich charakteryzuje się innymi cechami niż przestępczość dorosłych, to tym samym inne muszą być rozwiązania procesowe obowiązujące w postępowaniu w sprawach nieletnich. Inne też są środki, które są stosowane wobec nieletnich (Gromek, 2001).

Przy określaniu terminu „przestępczość nieletnich” bierze się pod uwagę takie określenia jak czyn zabroniony, czyn karalny i demoralizacja, ujmowane jako niewłaściwe zachowania młodych ludzi. Źródłem tych określeń są dwa akty prawne: Kodeks Karny (K.K.) i „Ustawa o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich” (U.P.N.).

Kodeks Karny zawarty w Ustawie z dnia 6.VI.1997 r. definiuje przestępstwo jako czyn człowieka, zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia, zawiniony i społecznie szkodliwy w stopniu wyższym niż znikomy (art. 1 K.K.). Przestępstwo jest więc czynem zawinionym, bezprawnym i społecznie szkodliwym.

Czyny karalne nieletnich to zachowania realizujące określone w ustawach znamiona przestępstw lub niektórych wykroczeń np. przeciwko porządkowi

publicznemu, bezpieczeństwu ruchu drogowego, przeciwko mieniu, popełnione przez osoby w wieku 13-17 lat. Są to zachowania, które kodeks karny określa jako czyn zabroniony pod groźbą kary, lecz ich sprawcy nie odpowiadają przed sądem karnym, a jedynie sąd rodzinny stosuje wobec nich środki wychowawcze lub poprawcze (art. 6 U.P.N.).

Ze względu na wysokość grożącej kary przestępstwa dzielą się na zbrodnie albo występki (art. 7 § 1-3 K.K.). Zbrodnia to czyn zabroniony zagrożony karą pozbawienia wolności na czas nie krótszy niż 3 lata lub karą surowszą, a występki (art. 7 § 3 K.K.) to czyn zabroniony zagrożony grzywną powyżej 30 stawek dziennych, karą ograniczenia wolności albo karą pozbawienia wolności przekraczającą miesiąc. Wykroczeniem jest czyn społecznie szkodliwy, zabroniony przez ustawę, zagrożony karą aresztu, ograniczenia wolności, karą grzywny lub naganą (art.1 § 1 Kodeksu Wkroczeń).

By czyn posiadał znamiona przestępstwa lub wykroczenia konieczna jest wina. Artykuł 1 § 3 kodeksu karnego określa, że przypisaniu winy musi towarzyszyć zdolność do zawinienia tj. odpowiedni wiek o czym mówi art. 10 K.K., poczytalność (art. 31 § 1 K.K.) jak również przeżycie psychiczne sprawcy w postaci umyślności lub nieumyślności (art. 9 K.K.) i rozpoznanie bezprawności czynu (art. 30 K.K.) lub brak okoliczności wyłączającej bezprawność lub winę (art. 29 K.K.).

Przestępstwo kojarzy się z karą, którą sprawca ponosi za zawiniony, popełniony czyn zabroniony. Lecz w wypadku nieletniego, trudno mówić o przestępstwie, gdyż dojrzałość jest jednym z warunków zdolności sprawcy do zawinienia. Prawo karne wychodzi z założenia, że ten, kto nie osiągnął jeszcze odpowiedniego poziomu rozwoju psychicznego, aby móc podejmować społecznie pożądane decyzje, dotyczące wyboru postępowania nie może być podmiotem odpowiedzialności karnej. Nieletni jako osoba jeszcze niedojrzała psychicznie nie może w pełni być za siebie odpowiedzialny i nie jest odpowiedzialny w rozumieniu prawa karnego. Nieletniość jest zatem okolicznością wyłączającą winę. W związku z tym kara w rozumieniu przepisów prawa karnego z pewnymi wymienionymi w kodeksie karnym wyjątkami nie znajduje zastosowania w stosunku do nieletnich. Stwierdzenie to znajduje swoje odzwierciedlenie w ustawodawstwie, gdzie zgodnie z przepisami kodeksu prawa karnego, przestępstwo może popełnić tylko osoba fizyczna, która w chwili popełnienia czynu zabronionego ukończyła 17 lat (art. 10 § 1 K.K.).

Tylko w wyjątkowych, ściśle wymienionych sytuacjach które ustawa opisuje w art. 10 § 2 K.K. nieletni którzy w chwili popełnienia czynu zabronionego ukończyli 15 lat, ponoszą odpowiedzialności jak dorośli, na podstawie przepisów kodeksu karnego. Chodzi tutaj o takie przestępstwa jak: zamach na życie Prezydenta RP (art. 134); zabójstwo (art. 148 § 1, 2 lub 3); spowodowa-

nie ciężkiego uszczerbku na zdrowiu (art. 156 § 1); spowodowanie ciężkiego uszczerbku na zdrowiu (art. 156 § 1 lub 3); sprowadzenie zagrożenia zagrażającego życiu lub zdrowiu wielu osób lub mieniu wielkich rozmiarach (art. 163 § 1 lub 3); przejęcie kontroli nad statkiem wodnym lub powietrznym (art. 166); sprowadzenie katastrofy komunikacyjnej (art. 173 § 1 lub 3); zgwałcenie ze szczególnym okrucieństwem lub wspólnie z inną osobą (art. 197 § 3); porwanie w celu zmuszenia do określonego zachowania (art. 252 § 1 lub 2); rozbój (art. 280).

Za odpowiedzialnością karną nieletniego popełniającego w/w przestępstwo przemawiać muszą okoliczności sprawy, stopień rozwoju sprawcy oraz jego właściwości i warunki osobiste.

W sytuacjach, kiedy nieletni dopuści się ciężkiego przestępstwa sąd podejmuje decyzję o jego odpowiedzialności karnej. Sąd stawia nieletniemu zarzut winy przy jednoczesnym uwzględnieniu, że jest to osoba niedojrzała, od której można wymagać mniej niż od dorosłego. Dlatego też wymierzając karę nieletniemu sąd wymierza ją do 2/3 górnej granicy ustawowego zagrożenia za przypisane nieletniemu przestępstwo albo stosuje nadzwyczajne złagodzenie kary na zasadach ogólnych.

W wyjątkowych sytuacjach wobec osoby, która ukończyła lat 17, ale nie ukończyła lat 18 w czasie popełnienia czynu zabronionego i dopuściła się występku można zamiast przepisów Kodeksu Karnego zastosować środki wychowawcze lub środek poprawczy z ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, jeżeli przemawiają za tym okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju i właściwości oraz warunki osobiste sprawcy (art. 10 § 4 K.K.).

Ustawodawca w Kodeksie Karnym określił dolną granicę odpowiedzialności karnej na lat 17, zaznaczył też fakt, iż w wyjątkowych przypadkach można w stosunku do nieletniego zastosować karę, jednak kara ta ma mieć charakter wychowawczy, gdyż sąd kieruje się przede wszystkim tym, aby sprawcę wychować (art. 54 § K.K.). Tak więc w prowadzonych postępowaniach w sprawach nieletnich czy to w oparciu o przepisy kodeksu karnego czy o przepisy ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich naczelną dyrektywą jest dobro nieletniego. Mając to na względzie dążyć należy do osiągnięcia korzystnych zmian w osobowości i zachowaniu się nieletniego.

Zgodnie z przyjętym przez ustawodawcę założeniem, osoba nieletnia przed ukończeniem 13 roku życia w rozumieniu prawa nie popełnia przestępstwa. W stosunku do młodszych sprawców czynów karalnych, podstawowym aktem prawnym regulującym zarówno postępowanie z nieletnimi, jak i środki wobec nich stosowane jest „Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich” (U.P.N.). Ustawa wyłącza nieletnich spod kompetencji prawa karnego. Jej cechą charakterystyczną jest różnorodność środków przewi-

dzianych wobec nieletnich. Sąd ma możliwość swobodnego doboru środków przewidzianych w ustawie lub łącznego ich stosowania, a w swoim wyborze kieruje się dobrem nieletniego, dążeniem do osiągnięcia celu wychowawczego i dostosowaniem sposobów oddziaływania do indywidualnych potrzeb nieletniego (Gromek, 2001).

W przepisach artykułu od 1 do 4 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich skonkretyzowano przedmiot i zakres jej obowiązywania. Przepisy te stosuje się w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji w stosunku do osób, które nie ukończyły 18 lat; w zakresie postępowania w sprawach o czyny karalne w stosunku do osób, które dopuściły się takich czynów po ukończeniu 13 lat, ale nie ukończyły lat 17 oraz w zakresie wykonywania środków wychowawczych i poprawczych w stosunku do osób, względem których środki te zostały orzeczone, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez te osoby 21 lat (art.1 § 1–3 U.P.N.). Wynika z tego, że w postępowaniu w sprawach nieletnich ustawodawca rozróżnia trzy kategorie osób, wobec których przewidziane jest stosowanie środków wychowawczych i poprawczych oraz w niektórych przypadkach karnych. Podstawą zaliczenia do danej kategorii jest czyn popełniony przez nieletniego sprawcę, jego wiek oraz rodzaj stosowanego wobec niego postępowania (Górecki, Stachowiak, 2007).

Przepisy ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich zmieniają sytuację prawną nieletniego. Wcześniejsze rozwiązania wynikające z kodeksu karnego z 1932 r. przewidywały, że przeciwko nieletniemu można było wszcząć postępowanie tylko wtedy, gdy dopuścił się czynu zabronionego przez prawo, czyli przestępstwa. Od lat osiemdziesiątych w stosunku do nieletnich postępowanie może być podjęte nie tylko wtedy, gdy nieletni dopuścił się czynu zabronionego, ale również niektórych wykroczeń np. przeciwko porządkowi publicznemu, bezpieczeństwu ruchu drogowego, mieniu. Wprowadzono również pojęcie demoralizacji jako podstawy wkroczenia instytucji prawnych i wychowawczych w życie dziecka (Gromek, 2001).

Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich uwzględnia całokształt spraw związanych z zapobieganiem i zwalczaniem demoralizacji młodzieży. Znajduje tu także swoje miejsce profilaktyka. Ustawa przewiduje działania dotyczące tych wszystkich sytuacji, które grożą demoralizacją nieletniego lub już o niej świadczą, ale jeszcze przed popełnieniem przez niego czynów zabronionych.

Postępowanie sądowe wszczyna się również wobec nieletniego w razie popełnienia czynu zabronionego z Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii z 24 kwietnia 1997 r. Jako czyny zabronione w tej ustawie określa się produkcję środków odurzających, handel, wprowadzanie ich do obiegu, nakłanianie do użycia środka czy posiadanie znacznej ilości tych środków.

Biorąc pod uwagę kategorie zachowań takich jak przestępstwa, czyny karalne nieletnich, wykroczenia oraz zachowania świadczące o demoralizacji

wyróżnia się w kryminologii dwa ujęcia terminu przestępczości nieletnich. Pierwsze ujęcie, wąskie, obejmuje wyłącznie przestępczość „właściwą” obejmującą przestępstwa z art. 10 § 2 K.K. oraz czyny karalne nieletnich. Drugie ujęcie „szersze” obejmuje wszystkie trzy kategorie negatywnie ocenianych zachowań nieletnich (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2001).

W preambule do „Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich” wskazano, że celem uregulowań prawnych w niej zawartych jest dążenie do przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich i stwarzania warunków powrotu do normalnego życia nieletnim, którzy popadli w konflikt z prawem bądź z zasadami współżycia społecznego, jak też dążenie do umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich na świadomych swych obowiązków członków społeczeństwa. Wprowadzając tę ustawę ustawodawca zauważył konieczność wcześniejszej interwencji Państwa przez zwrócenie uwagi rodziców na pewne zaniedbania czy błędy wychowawcze zanim nieletni popełni czyn karalny. Dlatego też w prowadzonych postępowaniach w sprawach nieletnich czy to w oparciu o przepisy Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich czy Kodeksu karnego naczelną zasadą jest dobro nieletniego. Mając to na względzie należy dążyć do stworzenia nieletniemu optymalnych warunków do zaspokojenia podstawowych potrzeb fizycznych, psychicznych zmierzając do osiągnięcia korzystnych zmian w osobowości i zachowaniu się nieletniego.

2.2. Pojęcie „nieletni” w ujęciu prawnym

W świetle Kodeksu Karnego i „Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich”, regulujących status nieletniego, nieco inaczej ujmuje się pojęcie „nieletni”.

Nieletni w rozumieniu kodeksu karnego to osoby poniżej 17 lat (art. 10 § 1 K.K.). Wśród nich wyróżnia się:

1. Nieletnich niezdolnych do ponoszenia winy, a więc do popełnienia przestępstwa (art. 1 § 3 K.K.), lecz jedynie do popełnienia czynu zabronionego pod groźbą kary (art. 1 §1 K.K.),
2. Nieletnich, którzy mogą odpowiadać za popełnienie niektórych przestępstw określonych w kodeksie karnym (art. 10 § 2 K.K.).

W przypadku kodeksu karnego nieletni, co do zasady nie ponosi odpowiedzialności karnej a jeżeli taką ponosi to tylko w sytuacjach wyjątkowych ściśle określonych przez ustawę. W tych przypadkach stosuje się procedurę karną.

Nieletni w rozumieniu proceduralno-wychowawczym według „Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich” to:

1. Osoby, które nie ukończyły lat 18 i wykazują objawy demoralizacji

2. Osoby, które dopuściły się czynu karalnego po ukończeniu 13 lat, a nie ukończyły 17 lat
3. Osoby w wieku lat 21, wobec których orzeczono środki wychowawcze lub poprawcze (art. 1 § 1 pkt. 1-3 U.P.N.).

Nieletni z ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich to każda osoba popełniająca czyn karalny, znajdująca się w określonej kategorii wiekowej nawet do 21 roku życia. Zasadą tej odpowiedzialności jest stosowanie środków opiekuńczo-wychowawczych w oparciu o procedurę cywilną. W wyjątkowych przypadkach w stosunku do nieletniego stosuje się procedurę karną. Z ustaleń tych wynika, że za zachowania nieletnich, wymagające reakcji sądowej uznano popełnione przez nieletnich przestępstwa w rozumieniu kodeksu karnego (art.10 §2 K.K.), czyny karalne oraz zachowania świadczące o demoralizacji nieletniego (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2001).

2.3. Czyn karalny i czyn zabroniony w świetle statystyk sądowych

Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich wprowadza charakterystyczne dla tego aktu prawnego pojęcie czynu karalnego, które w tym znaczeniu jest równoznaczne z czynem zabronionym lub wykroczeniem (art.1 § 3 pkt. 2 U.P.N.)

Czyn karalny nieletniego w rozumieniu ustawy to czyn zabroniony przez ustawę, jako przestępstwo lub przestępstwo skarbowe albo wykroczenie (przeciwko porządkowi publicznemu, mieniu) popełnione przez osoby w wieku 13-17 lat. Są to zachowania, które kodeks karny określa jako czyny zabronione pod groźbą kary, lecz ich sprawcy nie odpowiadają przed sądem karnym, a jedynie sąd rodzinny stosuje wobec nich środki wychowawcze lub poprawcze (art. 6 U.P.N.).

Czyn zabroniony to, obok zawinienia i społecznej szkodliwości, jeden z elementów definicji przestępstwa lub wykroczenia. Oznacza zachowanie bezprawne i niezgodne z ustawą. Jednocześnie określenie to oznacza, że każde przestępstwo lub wykroczenie jest czynem zabronionym, ale nie każdy czyn zabroniony jest przestępstwem, np. działanie w obronie koniecznej, czy stanie wyższej konieczności.

Do najczęściej popełnianych przestępstw przez nieletnich na podstawie statystyk sądowych zaliczają się:

1. Czyny karalne będące przestępstwami:

- uszkodzenie ciała (art. 156-157 K.K.), bójka lub pobicie (art. 158–159 K.K.)
- prowadzenie pojazdu mechanicznego w ruchu lądowym, wodnym lub powietrznym przez osobę znajdującą się w stanie nietrzeźwości lub pod wpływem środka odurzającego (art. 178 K.K.)

- grożenie innej osobie popełnieniem przestępstwa na jej szkodę lub szkodę osoby najbliższej, jeżeli groźba wzbudza w zagrożonym uzasadniona obawę, że będzie spełniona (art. 190 K.K.)
- uderzenie człowieka lub naruszenie w inny sposób jego nietykalności cielesnej (art. 217 K.K.)
- przeciwko mieniu: zabór mienia w celu przywłaszczenia cudzej rzeczy ruchomej, kradzież z włamaniem, rozbój i wymuszenie rozbójnicze (art. 278–282 K.K.)

2. Czynny karalne będące wykroczeniami:

- rzucanie kamieniami lub innymi przedmiotami w pojazd mechaniczny będący w ruchu (art. 76 k.w.)
- kradzież lub przywłaszczenie cudzej rzeczy ruchomej, jeżeli jej wartość nie przekracza 250 złotych (art. 119 k.w.)
- nabycie mienia wiedząc o tym, że pochodzi ono z kradzieży lub z przywłaszczenia, pomoc w jego zbyciu albo w celu osiągnięcia korzyści majątkowej, pomoc w ukryciu tej rzeczy (art. 122 k.w.) (Fidelus, 2008).

2.4. Demoralizacja jako jedno z podstawowych pojęć w postępowaniu w sprawach nieletnich

Przestępczość nieletnich zgodnie z definicją w szerszym ujęciu to nie tylko czyny karalne, ale także przejawy demoralizacji. Pojawiające się w ustawie pojęcie demoralizacji nie zostało w niej zdefiniowane, choć stanowi jedno z podstawowych pojęć ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. W komentarzu do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich demoralizację określa się jako trwałą postać niedostosowania społecznego, jako zjawisko odchodzenia od obowiązujących w społeczeństwie wartości moralnych, przejawiających się niekiedy w postaci przestępczości (Górecki, Stachowiak, 2007). Są to więc trwałe zmiany w osobowości dziecka, które przejawiają się w zachowaniu niezgodnym z normami moralnymi i prawnymi. Encyklopedyczne wyjaśnienie terminu „demoralizacji” opisuje ją jako proces odchodzenia od obowiązujących w społeczeństwie wartości moralnych, przejawiający się w przestępczości, korupcji i wykolejeniu jednostek (*Słownik języka polskiego*, 1998). Podobne ujęcie demoralizacji można znaleźć w teoriach kryminologicznych, gdzie również zwraca się uwagę na negatywne nastawienie wobec oczekiwań społecznych, poprzez nierespektowanie norm moralnych, co sprzyja łamaniu norm prawno-karnych (Hołyst, 2007).

Ustawodawca w art. 4 § 1 U.P.N. wymienia przykładowy katalog zachowań świadczących o demoralizacji, do których zalicza naruszenie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się

od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, picie alkoholu, używanie środków odurzających, prostytutkę, włóczęgostwo oraz udział w grupach przestępczych. Ustawodawca używa też określenia „stopień demoralizacji”, co może oznaczać rodzaj naruszanych zasad i norm społecznych jak i nasilenie zmian osobowościowych nieletniego (Błachut, Gaberle, Krajewski, 2001).

W literaturze przedmiotu autorzy łączą demoralizację z zaburzonym procesem socjalizacji. Według Czapowa demoralizacja występuje wówczas, gdy dotychczasowa pozytywna socjalizacja zostaje zaburzona i zdeformowana nowymi, negatywnymi oddziaływaniami środowiskowymi. Załamuje się wówczas przyswojony przez dziecko system wartości i norm. Bardzo często źródłem takich zaburzeń są sytuacje rodzinne, stające się powodem frustracji i niekontrolowanych reakcji dziecka (Czapów, 1980).

2.5. Rodzaje postępowania wobec nieletnich sprawców czynu zabronionego

Jak stwierdzono wcześniej inne są cechy przestępczości nieletnich, inne także stoją zadania przed organami zapobiegającymi i zwalczającymi ich przestępczość. Tym samym inne muszą być przepisy prawne, jak też rozwiązania procesowe, obowiązujące w postępowaniu w sprawach nieletnich. Procedura musi być dostosowana do tak specyficznego sprawcy czynu zabronionego, jakim jest nieletni, i służyć zapobieganiu jego demoralizacji i walki z przestępczością.

Rozróżnienie między czynem karalnym a zachowaniem stanowiącym przejaw demoralizacji wpływa na rodzaj postępowania z nieletnim. Postępowanie w sprawie o czyn karalny może być wszczęte tylko wtedy, gdy nieletni w chwili popełnienia czynu ukończył 13 lat, a nie osiągnął jeszcze 17 roku życia (art. 1 § 1 pkt 2 U.P.N.). Natomiast postępowanie podjęte wskutek demoralizacji dopuszczalne jest wobec osób, które nie ukończyły 18 lat, a które ustawa traktuje jako nieletnich, mimo że w myśl art. 10 § 1 K.K. są osobami podlegającymi odpowiedzialności karnej na zasadach ogólnych. Wyróżnienie dwóch podstaw wszczęcia postępowania, w przypadku popełnienia czynu karalnego i dopuszczenia się czynu świadczącego o demoralizacji, jest istotne także z tego względu, że ustawa wprowadza różne środki prawne w obydwu przypadkach. W pierwszym przypadku celem postępowania opiekuńczo-wychowawczego (art. 44-47a U.P.N.) jest zastosowanie środków wychowawczych. Może ono być prowadzone ze względu na okoliczności świadczące zarówno o demoralizacji jak i o popełnieniu czynu karalnego, jeżeli nie zachodzi potrzeba orzeczenia środka poprawczego. Postępowanie toczy się na posiedzeniu z uwzględnieniem przepisów procedury cywilnej. W drugim przypadku postępowanie poprawcze (art. 48-55 U.P.N.) prowadzi się w celu orzeczenia środka poprawczego (art. 10 U.P.N.). Takie postępowanie toczy się na rozprawie z uwzględnieniem przepisów procedury karnej (Gromek, 2001).

2.6. Orzekane środki wobec nieletnich sprawców czynu zabronionego

W świetle obowiązujących przepisów prawa sposób reakcji na czyn zabroniony, którego się dopuścił nieletni jest zróżnicowany. Sąd ma możliwość swobodnego doboru środków przewidzianych w ustawie lub łącznego ich stosowania. W swoim postępowaniu związany jest jedynie koniecznością kierowania się dobrem nieletniego, dążeniem do osiągnięcia celu wychowawczego oraz dostosowaniem metod oddziaływania do indywidualnych potrzeb nieletniego (Gromek, 2001).

Wobec nieletnich, którzy wykazują przejawy demoralizacji bądź dopuścili się czynu karalnego mogą być orzeczone odpowiednie środki wychowawcze, lecznicze lub środek poprawczy. Przy doborze środków wychowawczych bierze się pod uwagę osobowość nieletniego, a w szczególności wiek, stan zdrowia, stopień rozwoju psychicznego i fizycznego, cechy charakteru, a także zachowanie się oraz przyczyny i stopień demoralizacji, charakter środowiska oraz warunki wychowania nieletniego (art 3 § 2 U.P.N.).

Środki wychowawcze wymienione w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich to pozostawienie nieletniego w dotychczasowym środowisku wychowawczym, przy czym zastosować można: upomnienie, zobowiązanie nieletniego do określonego postępowania lub ustanowienie nadzoru; to także przejście od rodziców lub opiekunów części obowiązków związanych z wychowaniem (wówczas kieruje się nieletniego do placówki lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym), jak również zmienia się całkowicie środowisko wychowawcze nieletniego poprzez umieszczenie w rodzinie zastępczej, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, placówce opiekuńczo-wychowawczej (art. 6 U.P.N.).

Wobec nieletniego może być zastosowany środek poprawczy w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym. Środek ten może być orzeczony wobec nieletniego, który po ukończeniu 13 lat popełnił czyn karalny i jeżeli inne środki nie są w stanie zapewnić resocjalizacji nieletniego (art. 5 U.P.N.). Środki karne i poprawcze stanowią niewielki procent orzekanych środków, najczęściej stosowane są środki wychowawcze, mające charakter profilaktyczno-wychowawczy a nie represyjny.

Ustawodawca przewiduje także zastosowanie w stosunku do nieletniego środków leczniczo-wychowawczych. Warunkiem ich zastosowania jest poddanie nieletniego terapii. Są one stosowane głównie wobec młodych ludzi, przejawiających demoralizację uwarunkowaną chorobą psychiczną, zaburzeniami osobowości, niedorozwojem umysłowym lub nałogowym używaniem alkoholu i środków odurzających (Gromek, 2001).

Streszczenie

Autorzy przedstawiają przegląd koncepcji (biologicznych, psychologicznych i socjologicznych) dotyczących zachowań przestępczych oraz psychologiczno-prawne ujęcie demoralizacji i przestępczości nieletnich.

Słowa kluczowe: Demoralizacja, przestępczość, nieletni, prawo.

Summary

The authors present an overview of the theories (biological, psychological and sociological ones) on criminal behaviour and the psychological and legal recognition of juvenile demoralisation and delinquency.

Keywords: Demoralisation, delinquency, juvenile, law.

Bibliografia

Błachut J., Gaberle Andrzej, Krajewski K., *Kryminologia*, Wyd. Arche Gdańsk 2001.

Ciosek M., *Psychologia Sądowa i Penitencjarna*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa, 2001.

Czapów Cz., *Wychowanie Resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1980.

Fidelus A., *Przestępczość nieletnich w ujęciu prawnym i społecznym*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 2008.

Frączek A., Kofta M., *Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka, Frustracja i stres* [w:] Tomaszewski T. (red), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1979, ss. 628-678.

Gierowski J.K., *Psychologiczne wyznaczniki przestępczości* [w:] Strelau J. (red), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, ss. 710-729.

Górecki P., Stachowiak S. *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2007.

Gromek K., *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich po nowelizacji z 15.09.2001r, Komentarz*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2001.

Hołyst B., *Kryminologia Podstawowe problemy*, PWN Warszawa 1977.

Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa, Lexis Nexis 2007.

Kołąkowska-Przełomiec H., *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie przestępczości dorosłych*, PAN, Warszawa-Kraków, Gdańsk 1977.

Pospiszył K., *Psychopatia*, PWN, Warszawa 1985.

Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, PWN, Warszawa 1981.

Stanik J.M., *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy klinicznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1980.

Strelau J., *Temperament* [w:] Tomaszewski T. (red), *Psychologia ogólna, Temperament i inteligencja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, ss. 7–82.

Strelau J., *Osobowość jako zespół cech* [w:] Strelau J. (red), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2, GWP, Gdańsk, 2008, ss. 525–560.

Szymczak M. (red), *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1998.

Tsirigotis K., *Wymiar Psychotyzmu w teorii Eysencka-Pewne implikacje kliniczne dla rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, 2008, III, ss. 197–207.

Zimbardo P.G., Jonhson R.L., McCann V., *Psychologia-Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2010.

Akty Prawne

Kodeks Karny zawarty w Ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. (Dz. U. 1997, Nr 88, poz. 553 z późn. zm.).

Kodeks Wykroczeń zawarty w Ustawie z dnia 20 maja 1971 (Dz. U. 1971, Nr 12, poz. 114 z późn. zm.).

Ustawa o z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 1982, Nr 35, poz.228 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 24 kwietnia 1997 o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. 2003 Nr 24 poz. 198 z późn. zm.).

Konstantinos Tsirigotis

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Ewa Lewik-Tsirigotis

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Bożena Baster

Czynniki środowiskowe i osobowościowe jako determinanty zachowań przestępczych nieletnich

1. Czynniki środowiskowe

Przeprowadzone badania nad przestępczością nieletnich i jej przyczynami egzogennymi pozwalają wyróżnić trzy płaszczyzny, oparte na grupach zajmujących istotne miejsce w życiu i rozwoju dziecka: dom rodzinny, szkoła i grupa rówieśnicza. Środowiska te odgrywają ważną rolę w procesie socjalizacji, a wychowanie dzieci wymaga spełnienia określonych warunków, by przebiegało prawidłowo. W sytuacjach życiowych nieletnich przestępców warunki te często nie są spełniane i w związku z tym proces uspołeczniania ulega zaburzeniu (Żabczyńska, 1974).

1.1. Uwarunkowania zachowań przestępczych tkwiące w rodzinie

Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze, odgrywa niewątpliwie podstawową rolę w kształtowaniu postaw społecznych jednostki, w tym także postaw o charakterze patologicznym. Na pojęcie środowiska rodzinnego składa się struktura rodziny, warunki materialne i zdrowotne, stopień wykształcenia rodziców i poziom kultury środowiska. Szczególne znaczenie rodziny wynika

z pełnionych przez nią funkcji, takich jak zaspokajanie podstawowych potrzeb, budowanie więzi emocjonalnych, łączących jej członków i ciągły wpływ na jednostkę. Zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny odgrywają znaczącą rolę w etiologii niedostosowania społecznego i traktowane są jako jeden z najważniejszych czynników mających wpływ na patologiczne zachowania jednostki (Mościcka, 1970).

Rodzinę można uznać za „kolebkę” osobowości. W bliskich kontaktach z matką, ojcem, rodzeństwem i dziadkami dziecko rozwija podstawowe funkcje psychiczne, przejmując normy zachowania i postępowania, a tym samym kształtuje swoją osobowość. Rodzina spełniając funkcję socjalizującą wprowadza dziecko w społeczeństwo przekazując język, podstawowe wzory zachowania, zwyczaje i obyczaje oraz wprowadza w świat wartości i kultury. Funkcje rodziny związane są więc z przygotowaniem dzieci do samodzielnego życia, a tym samym przygotowaniem do prawidłowego funkcjonowania w otaczającym świecie. Dzięki wzorom osobowym, jakimi są matka i ojciec, dziecko uczy się jak odnosić się do innych, kogo lubić, kogo unikać, jak wyrażać swoją sympatię czy antypatię, jak powstrzymywać negatywne reakcje. W ten sposób rodzina przyczynia się do prawidłowego rozwoju psychofizycznego i przygotowuje do pełnienia późniejszych ról społecznych. O rodzinie mówi się jako o instytucji społecznej, która wobec swych członków spełnia zadania głównie w zaspokajaniu ich potrzeb materialnych, opiekuńczych, wychowawczych i emocjonalnych. Nie zawsze jednak rodzina spełnia wymienione funkcje i wówczas mowa jest o dysfunkcjonalności rodziny (Ziemska, 1977).

Jednym z czynników zakłócających prawidłowe funkcjonowanie rodziny mogą być zmiany w jej strukturze, podczas gdy stabilność środowiska rodzinnego stanowi bardzo ważny czynnik równowagi emocjonalnej i zdrowia psychicznego dziecka. Rozbicie rodziny przez rozwód, separację czy śmierć stanowi zawsze szok i pozostawia trwały uraz, który może być tylko łagodzony (Ziemska, 1977). **Zaburzenia struktury rodziny polegają na braku jednego z jej członków pełniącego rolę rodzicielską, tj. matki lub ojca.** Rodziny takie noszą nazwę niepełnych i w Polsce są to przeważnie rodziny matek samotnie wychowujących dzieci. Dysfunkcyjność takiego środowiska charakteryzuje osłabiona kontrola wychowawcza, mała liczba wzorców osobowych oraz występowanie problemów związanych z zaspokajaniem potrzeb dziecka. Rozbicie podstawowej struktury rodziny jest czynnikiem naruszającym emocjonalny, intelektualny i społeczny rozwój dziecka i może prowadzić do powstania trudności wychowawczych, wywołać u dziecka depresję, nerwicę a nawet prowadzić do aspołecznego zachowywania się. Taki dom przestaje dawać dziecku poczucie bezpieczeństwa i oparcia, a wówczas szuka ono akceptacji poza domem, staje się podatne na wpływy z zewnątrz. Pojawia się także dążenie do rozładowania wewnętrznego

napięcia, co może przybierać formy nieakceptowanego społecznie zachowania (agresja, narkomania, przestępczość). Do przejawów patologii rodziny należy niewłaściwa atmosfera moralno-wychowawcza, nieprawidłowe stosunki uczuciowe, niezaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych i społecznych. Ponadto za znaczące uważa się także rozbitcie rodziny, nadużywanie alkoholu przez rodziców i przestępczość któregoś z członków rodziny. Są to czynniki, które bez wątpienia zwiększają możliwość zakłóceń w wypełnianiu przez rodzinę funkcji opiekuńczo-wychowawczej (kontroli i pomocy w okresie rozwoju). Oprócz tego dzieci obserwując patologiczne wzorce życia rodziców uczą się ich (Hołyst, 2007).

Do najczęściej spotykanych patologii w naszym kraju należy alkoholizm jednego bądź obojga rodziców. Taka sytuacja stwarza specyficzny klimat w rodzinie i bardzo niekorzystne warunki wychowawcze dla dziecka. W rodzinach alkoholików często występują sprzeczki, kłótnie między rodzicami, ogólna degradacja psychiczna i społeczna, co w zasadniczy sposób wpływa na atmosferę w domu. Konsekwencją takiego stanu jest brak nadzoru nad dziećmi (Kołakowska-Przełomiec, 1977). Rodziny żyjące w niedostatku mogą mieć problemy z zaspokojeniem podstawowych potrzeb dziecka, co wpływa bezpośrednio na realizowane przez nie zadania opiekuńczo-wychowawcze. Chęć zdobycia środków do zaspokojenia własnych potrzeb może motywować nieletniego do działania niezgodnego z prawem. Trudne warunki materialne są także przyczyną problemów w rodzinie, co wpływa na atmosferę życia, rodzi konflikty i burzy relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi.

Zrywanie więzi z rodzicami to kolejny istotny czynnik mający wpływ na początek procesu demoralizacji nieletniego. Zaspokojenie potrzeby przynależności do rodziny i kontaktu emocjonalnego to jedna z podstawowych funkcji rodziny. Od niej zależy poczucie bezpieczeństwa, które w przypadku dzieci ma duże znaczenie dla ich uczenia się i rozwoju. Właściwy kontakt poprzez zaspokajanie potrzeb i częste przebywanie z rodzicami, pozwala na utrzymanie silnej więzi emocjonalnej między rodzicami a dziećmi. Wówczas przekazywanie dziecku norm i wartości, wytwarzanie w nim pożądanых postaw jest zadaniem łatwiejszym. Takiemu silnemu porozumieniu pomiędzy rodzicami a dzieckiem, wykształconemu w okresie wczesnego dzieciństwa nie grozi zachwianie nawet w trudnym dla dziecka okresie dojrzewania. Brak więzi emocjonalnej z ojcem i matką, żywienie wręcz niechęci w stosunku do rodziców to główne podłoże wykoślenia moralnego, którego początek bierze się z warunków środowiska rodzinnego (Hołyst, 2007).

Podsumowując, jeżeli mówi się o podłożu przestępczości nieletnich tkwiącym w środowisku rodzinnym, to zapewne ma się na uwadze negatywne pod względem wychowawczym czynniki mające wpływ na życie emocjonalne dziecka powodujące tym samym powstawanie zaburzeń w jego zachowaniu.

Dysfunkcyjny dom staje się źródłem przykrości, napięć, stresów i frustracji. Źródło konfliktu wypływa z negatywnej oceny tego środowiska, co nieletni manifestuje swoim zachowaniem (Mościcka, 1970).

1.2 Rola środowiska szkolnego w generowaniu zachowań przestępczych

Sytuacja rodzinna dziecka ma znaczący wpływ na jego funkcjonowanie w szkole. Braki wychowania rodzinnego determinują różne zachowania patologiczne na terenie szkoły. Jednak szkoła również może się stać środowiskiem determinującym zachowania dewiacyjne.

Szkoła obok rodziny jest kolejną instytucją mającą wpływ na kształtowanie osobowości nieletniego, zapoznaje go z pracą, obowiązkami (uczenie się) i odpowiedzialnością. Dlatego sytuacja ucznia w szkole, kontakty rówieśnicze, powodzenia czy niepowodzenia szkolne warunkują późniejszy, pomyślny start w dorosłe życie. Tak więc szkoła to typ instytucji społecznej, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży. Realizacja tych zadań w praktyce natrafia na poważne trudności, ponieważ czasami okazuje się, że stosowane metody dydaktyczne i wychowawcze stosowane wobec niektórych uczniów są mało skuteczne. Do tego dochodzą jeszcze takie czynniki jak przełudnione klasy, złe warunki lokalowe, przeładowane programy nauczania, a przede wszystkim brak indywidualnego podejścia do ucznia uwzględniające jego zdolności, zaangażowanie czy sytuację życiową.

Szkoła powinna każdemu uczniowi stworzyć najlepsze warunki nauki i wychowania, ale w wyniku wielu nieprawidłowości staje się miejscem, gdzie osobowość dziecka ulega poważnym zaburzeniom. W literaturze podkreśla się związek dysfunkcji szkoły z niedostosowaniem społecznym i przestępczością młodzieży. Konopnicki wyróżnia w środowisku szkolnym trzy czynniki, które mogą być przyczyną niedostosowania społecznego, a są to: stosunek nauczyciela do dziecka i dziecka do nauczyciela, wzajemne stosunki dziecka z innymi dziećmi oraz opóźnienie w nauce szkolnej czy niepowodzenie w nauce

Akcentowana przez nauczycieli negatywna ocena ucznia (ostre uwagi) i zbyt późne wykrycie braków w wiadomościach mogą mieć wpływ na zachowanie się młodego człowieka, który rozładowuje emocje poprzez agresję. Uczeń agresywny burzy porządek w grupie rówieśniczej wyrządzając często krzywdę jej członkom. Może to doprowadzić do negatywnego nastawienia grupy do ucznia.

Dobre stosunki z grupą koleżeńską wzmacniają poczucie wartości, przynależności i bezpieczeństwa. Zaniedbany uczeń z rodziny patologicznej staje się obiektem kpin, wyśmiewania i odrzucenia. Znęcanie się w środowisku szkolnym jest na porządku dziennym, czego dowodem są doniesienia na policję przez dyrektorów szkół, bądź skargi rodziców dzieci poszkodowanych. Do przejawów

znęcania się należy przemoc werbalna, czyli poniżanie, dokuczanie oraz fizyczna przemoc w rodzaju szarpania, kopania i pobicia (Konopnicki, 1971).

Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych czy patologicznych znajdują się w najtrudniejszej sytuacji, ponieważ często nie radzą sobie z obowiązkami szkolnymi. Tworzą one czasami grupę z innymi uczniami, którzy znajdują się w podobnej sytuacji. Jest to często grupa nieformalna przejawiająca zachowania dewiacyjne o działalności przestępczej. W szkole realizuje się program nauczania, ale nie bierze się pod uwagę tego, że nie wszystkie dzieci w równym czasie będą mogły przyswoić cały materiał. W przypadku dzieci nieśmiałych, lękliwych nawet pomoc nauczyciela nie przyczyni się do uzyskania satysfakcjonującej oceny w stosunku do włożonej pracy. Wtedy następuje rozczarowanie i niechęć do nauki, co przyczynia się do opóźnień oraz do negatywnych objawów zachowania (Biel, 2001). Dzieci, które doświadczają w szkole różnych trudności (ze strony nauczyciela czy grupy rówieśniczej) nie znajdują zrozumienia i pomocy u osób dorosłych ani w szkole ani w domu. Niepowodzenia szkolne powodują zaburzenia w zachowaniu się dziecka, które w obawie przed karą uczy się okłamywać, wagaruje, ucieka z domu, wkracza na drogę przestępstwa, alkoholizmu lub narkomanii. Dziecko przestaje interesować się nauką. Rodzice ze względu na swoje niskie wykształcenie często nie mogą pomóc dziecku w uzupełnieniu braków w wiadomościach. Ta bezradność często udziela się nieletnim. Na tym podłożu powstaje jego konflikt ze szkołą, który zaczyna przybierać groźniejsze formy niż wagary czyli przeszkadzanie na lekcji, lekceważenie nauczycieli aż w końcu następuje rezygnacja z roli ucznia (Konopnicki, 1971). Niepowodzenia szkolne ujmowane są jako stan, w którym znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkoły. Ostatnia faza niepowodzeń to drugoroczność. Pozostawienie ucznia w tej samej klasie może doprowadzić do wykolejenia się, może także mieć wpływ na psychikę i zdrowie dziecka. Uczniowie drugoroczni uczą się gorzej niż wcześniej oraz okazują lekceważący stosunek do nauczycieli i kolegów z klasy (Konopnicki, 1966).

Właściwy układ stosunków między dzieckiem a szkołą jest jednym z warunków skuteczności wpływu szkoły na dziecko. Oznaką zaburzeń tego układu są systematyczne wagary. Wagary to jedna z form naruszenia przez ucznia prawa szkoły do egzekwowania od niego określonego przepisami ilości czasu, jaki powinien spędzić na zajęciach szkolnych (plan lekcji). W naszym kraju nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa, dlatego też szkoła jako instytucja wypełniająca to zadanie wymaga od ucznia by uczęszczał do szkoły biorąc udział w zajęciach objętych planem lekcji. Biorąc pod uwagę, że do każdej lekcji uczeń musi się przygotować, tj., odrobić lekcje, by nauczyciel pozytywnie go ocenił, to wagary są wyjściem uniknięcia sprawdzenia jego wiedzy. Jak wynika z badań nad konsekwencjami zjawiska wagarowania zachodzi istotna zależność

między wagarami a niektórymi czynnikami, które mogą mieć wpływ na proces demoralizacji dzieci i młodzieży doprowadzając nawet do przestępczości (Mościcka, 1970).

1.3. Wpływ środowiska rówieśniczego na zachowania przestępcze nieletnich

Grupa rówieśnicza jest ważnym środowiskiem wychowawczym zapewniającym jednostce wszechstronny rozwój osobowości. To tutaj rodzą się takie wartości jak życzliwość, przyjaźń i umiejętność współpracy. Jednakże zdarza się, że grupa może wywierać niekorzystny wpływ na jednostkę, dotychczas niezmoralizowaną. Dzieje się tak zazwyczaj, gdy zostaje zerwana więź emocjonalna z rodziną i szkołą. Konsekwencją negatywnego nastawienia wobec rodziców, szkoły i kolegów z ławy szkolnej jest szukanie środowiska, które zrealizuje potrzebę akceptacji, przynależności oraz uznania. Takim środowiskiem może stać się grupa nieformalna często tworzona przez jednostki niedostosowane społecznie. Młodzież z tych grup jest w znacznym stopniu zdemoralizowana i zachowuje się w sposób nieakceptowany społecznie. Oprócz nawyków alkoholizowania, narkotyzowania i palenia papierosów, grupy te z braku zajęcia podejmują działania aspołeczne, w tym przestępcze. Takie wzorce zachowania mogą się przyczynić do wzrostu patologicznego wpływu na nowych członków grupy (Hołyst, 2007).

Niepowodzenia w nauce, spowodowane zaległościami szkolnymi oraz warunkami życiowymi rodzą frustrację, poczucie niższości oraz niechęć do nauki i szkoły. Przynależność do grupy daje poczucie siły i bezpieczeństwa. Wspólną cechą łączącą jej członków jest negowanie społecznie akceptowanych norm i wartości oraz agresywność, która wynika z negatywnego nastawienia do rodziny i szkoły za doznane niepowodzenia, trudności, niesprawiedliwe traktowanie czy kary. Jej członków łączy zazwyczaj miejsce zamieszkania, szkoła, a przede wszystkim podobne problemy. Członkowie grupy wspierają się wzajemnie, a jednocześnie pielęgnują w sobie poczucie skrzywdzenia i odrzucenia przez najbliższe otoczenie, co ułatwia im łamanie norm i zakazów (Bąk-Buczak, 2007).

Wyodrębnia się dwa rodzaje grup młodzieżowych. Pierwszą jest paczka będąca grupą towarzyską bez trwalszej organizacji gdzie rodzą się takie wartości jak życzliwość, przyjaźń i umiejętność współpracy. Drugim rodzajem jest szajka o zorganizowanym charakterze, w której znaczącą rolę odgrywa lojalność grupowa. Celem tworzenia się grupy okazuje się nie tylko wspólna zabawa, ale także chęć zdobycia przewagi nad słabszymi lub uległymi. Fakt popełnienia przestępstwa może być konsekwencją wcześniej nawiązanych kontaktów w zakładzie wychowawczym lub poprawczym oraz skutkiem oddziaływania młodocianych przestępców na nieletnich. W taki sposób powstaje grupa, która

może prowadzić do przestępczości. Jej funkcja towarzyska zależy od sytuacji domowej, im większy konflikt między dzieckiem a rodzicami czy szkołą tym większa rola grupy (Hołyst, 1991).

Największy wpływ rówieśników zachodzi w układach dwójkowych, przy czym wzajemna przyjaźń między taką parą stanowi największe ryzyko rozwoju zachowań przestępczych. Rok trwania takiej przyjaźni stanowi stuprocentowe prawdopodobieństwo stałego zachowania dewiacyjnego (Urban, 2005).

2. Właściwości osobowościowe mające wpływ na skłonności do zachowań przestępczych nieletnich

W psychologii wyodrębnia się wiele stanowisk w zakresie sposobów ujmowania osobowości. W ujęciu teorii różnic indywidualnych bierze się pod uwagę fakt, że ludzie różnią się między sobą pod względem psychicznym. Różnice indywidualne mają wpływ w reagowaniu człowieka na bodźce w różnych sytuacjach. Należy zwrócić również uwagę na fakt, że zachowanie ludzi cechuje pewna stałość, zależna od struktur wewnętrznych, czyli cech psychicznych, na które składa się osobowość człowieka. Różnice między pierwszym a drugim ujęciem osobowości wynika z tego, że jedni akcentują różnice między ludźmi, a drudzy ich stałość zachowania.

Badacze zajmujący się zaburzeniami zachowania, z jednej strony rozpatrują osobowość jako mechanizm warunkujący organizację i kierunkowość zachowania się ludzi. To podejście ma na celu wyjaśnienie, od czego zależy sposób zachowania się i jak można wyjaśnić przejawy jego dezorganizacji. Z drugiej strony rozpatruje się osobowość jako czynnik, który warunkuje zdolność człowieka do kierowania własnym zachowaniem (Reykowski, 1992).

Zachowanie przestępcze często bywa uwarunkowane zaburzeniami osobowości, które w określonych warunkach pobudza człowieka do postępowania sprzecznego z ogólnie przyjętymi normami społecznymi prowadząc do konfliktów, a niekiedy do aktów agresji skierowanych przeciwko innym ludziom lub przeciwko samemu sobie (Zimbardo, Ruch, 1988). Do koncepcji wyjaśniających genezę zaburzeń osobowości zalicza się teorie konstytucjonalne, psychologiczne i systemowe. W teoriach konstytucjonalnych zakłada się istnienie predyspozycji do zaburzeń osobowości. Niektóre teorie psychologiczne nawiązują do twórców psychoanalizy, według których zaburzenia są efektem tłumienia nieakceptowanych pragnień seksualnych albo tłumienia różnych form przemocy. Wskazuje się również na dziedziczenie predyspozycji fizjologicznych, do których należy poziom wrażliwości na bodźce czy poziom aktywności układu nerwowego. Natomiast teorie systemowe w poszukiwaniu zaburzeń osobowości odwołują się do niedorozwoju mechanizmów regulacyjnych objawiającego się przewagą zachowań reaktywnych, nieumiejętnością rozwiązywania prob-

lemów i niezdolnością do przewidywania konsekwencji swoich czynów. Taka przewaga niedojrzałych mechanizmów popędowo-emocjonalnych prowadzi do zahamowania rozwoju osobowości. W psychologii do specyficznych zaburzeń osobowości zalicza się utrwalone wzorce zachowań, które są jednocześnie odmienne od typowych dla danej kultury społecznej. Ta odmienność objawia się w odmiennym myśleniu, przeżywaniu emocji a co za tym idzie w odnoszeniu się do innych ludzi. Powoduje to pewne utrudnienia w funkcjonowaniu jednostki w społeczeństwie, a dla niej samej staje się źródłem nieprzyjemnych doznań. W klasyfikacji zaburzeń psychicznych i zaburzeń w zachowaniu w ujęciu ICD-10 wyróżnia się różne zaburzenia osobowości. Do specyficznych zaburzeń osobowości, które ujawnione w okresie dzieciństwa utrzymują się w życiu dorosłym zalicza się między innymi następujące typy:

- osobowość paranoiczna nadmiernie wrażliwa na niepowodzenia i długo-trwale przeżywająca z tego powodu przykrość, podejrzliwa;
- osobowość schizoidalna ograniczająca kontakty z ludźmi, charakteryzująca się chłodem emocjonalnym, małą zdolnością do wyrażania i przeżywania uczuć, obojętna do obowiązujących norm i zwyczajów społecznych;
- osobowość chwiejna emocjonalnie gwałtownie wybuchająca gniewem;
- osobowość lękliwa, której towarzyszy ciągłe napięcie i niepokój i która nie nawiązuje bliższych kontaktów z ludźmi;
- osobowość dyssocjalna (antyspołeczna), która lekceważy normy społeczne i zwyczajowe, nie liczy się z uczuciami innych, bywa agresywna, brakuje jej zdolności do przeżywania poczucia winy i niewrażliwa na stosowane kary (Czabała, Meder, Sawicka, 2000).

Międzynarodowe systemy klasyfikacyjne ICD-10 i DSM-IV przedstawiają osobowość antyspołeczną, obejmującą niektóre dewiacje psychologiczne, które mogą mieć wpływ na zachowania kryminalne. Wg kryteriów diagnostycznych DSM-IV osobowość antyspołeczna to osobowość, której brak umiejętności dostosowania się do norm społecznych, impulsywną, skłonna do kłamstwa, lekkomyślna, nieodpowiedzialna i która nie ma wyrzutów sumienia z powodu swoich niewłaściwych zachowań. Wg kryteriów diagnostycznych ICD-10 osobowość antyspołeczna to osobowość, która jest bezwzględna, nieodpowiedzialna, lekceważąca ogólnie przyjęte normy, agresywna, niezdolna do poczucia winy, z niską tolerancją frustracji, stwarzająca sytuacje konfliktowe i obwiniająca innych. Przedstawione kryteria diagnostyczne charakteryzują takie procesy emocjonalne, intelektualne i sposób zachowania, które mogą być czynnikiem sprawczym różnych działań przestępczych (Pytko, 2001). Klasyfikacja DSM-IV zależy od nasilenia objawów i wieku życia, w jakim one występują. Zalicza się do nich zaburzenia opozycyjno-buntownicze oraz zaburzenia w kontroli

zachowania. Pierwsza forma występuje wcześniej i przeradza się w drugą formę w początkowej fazie okresu dorastania. Zachowania buntowniczo-opozycyjne to zachowania nieadekwatne do wieku życia takie jak złość, upór, drażliwość i przeciwstawianie się osobom, które dotychczas były autorytetami.

W przypadku zaburzeń w kontroli zachowania występują nasilone objawy zachowań niezgodnych z normami i zasadami społecznymi oraz szkodliwe społecznie np. bójki, kradzieże czy wandalizm. Efektem końcowym u osób z takimi zaburzeniami może być rozwój osobowości antyspołecznej. Wystąpienie trzech z wymienionych objawów przed upływem 15 roku życia może świadczyć o rozwoju osobowości antyspołecznej (Radochoński, 2001).

Zanim określono ważniejsze klasyfikacje zaburzeń biopsychicznych, które miały przyczynić się do próby wyjaśnienia zachowań przestępczych odwoływano się do zmiennych biologicznych, czyli do koncepcji czynników genetycznych lub wrodzonych, do zaburzeń hormonalnych, biochemicznych czy układu chromosomów. W ostatnich czasach wyróżnia się cztery podstawowe czynniki biopsychiczne, które mogą odgrywać decydującą rolę w etiologii zachowań przestępczych. Są to charakteropatja, psychopatja, temperament i inteligencja (Gierowski, 2000). Jak widać dwa pierwsze czynniki wyraźnie leżą w obszarze psychopatologii.

Charakteropatja to zespół cech osobowości charakterystyczny dla jednostek, u których wystąpiły zmiany w strukturze i funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego (O.U.N.). Zmiany te mogą być wywołane organicznymi uszkodzeniami mózgu powodując zaburzenia psychiczne. Utrudniają one lub uniemożliwiają mechanizm przystosowawczy jednostki, co pociąga za sobą dezaprobatę ze strony otoczenia. Do najbardziej typowych objawów charakteropatji należą drażliwość, impulsywność i skłonność do wybuchów złości. Inne cechy charakteropatyczne przypominają w swoich objawach psychopatię i skłonności do takich zachowań jak kłamstwa, kradzieże, ucieczki z domu, włóczęgostwo, okrucieństwo, nieumiejętność współżycia z otoczeniem i skłonność do wybryków seksualnych (Bilikiewicz, 1989; Lewicki, 1979; Mościcka, 1970).

Przeprowadzono wiele badań nad związkiem uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego a skłonnościami do zachowań przestępczych. Niektóre z nich potwierdzają tezę, że uszkodzenia mózgu zaburzają proces socjalizacji, co może być czynnikiem kryminogennym skłaniającym jednostkę do aktywności przestępczej. W innych badaniach wskazano na istotną rolę uszkodzenia OUN w genezie przestępczości agresywnej, a w szczególności w motywacji sprawców zabójstw. U zabójców kierujących się motywami takimi jak lęk, uraz czy poczucie krzywdy częściej stwierdzano uszkodzenie mózgu niż u zabójców działających w oparciu o motyw urojone (Gierowski, 2000).

Psychopatia to taki wymiar osobowości, który charakteryzuje stałe zachowania dotyczące sfery emocjonalno-popędowej i motywacji człowieka. Oznacza odchylenia w zakresie temperamentu, charakteru i życia popędowego. Klasyfikacje ICD-10 i DSM-IV traktują psychopatię jako różnorodne zaburzenia osobowości, do których zalicza się osobowość paranoiczna, schizoidalna, chwiejna emocjonalnie i antyspołeczna. Psychopata odmiennie ocenia rzeczywistość i odmiennie na nią reaguje. Przypisuje mu się skłonności do niekontrolowanych zachowań, gwałtownych reakcji, nieumiejętność wczuwania się w psychikę innych ludzi, nieliczenie się ze skutkami swojego postępowania oraz brak zdolności do nawiązywania związków uczuciowych. Mniejszy poziom lęku u psychopatów stanowi istotną przyczynę trudności w procesie prawidłowej socjalizacji, czyli przystosowania społecznego. Eysenck wprowadził podział psychopatii na pierwotną i wtórną. Pierwotna psychopatia zdeterminowana jest genetycznie przez predyspozycje psychotyczne. Osoby o wysokim poziomie psychotyczności są samotne, pozbawione uczuć, niewrażliwe, nierozsądne, agresywne i niedostosowane społecznie. Eysenck uważa, że istnieje związek pomiędzy poziomem psychotyczności a zachowaniem przestępczym. Odnosi się to w szczególności do sprawców czynów agresywnych, u których stwierdza się podwyższony poziom psychotyczności. Psychopatia wtórna występuje u osób, które ze względu na trudności warunkowania i nadmierną pobudliwość emocjonalną bardziej podatne są na działania antyspołeczne. O tym jednak czy ekstrawertywni neurotycy staną się psychopatami decydują warunki i wpływ środowiska, w jakim się rozwijają (Gierowski, 2000). Z badań klinicznych wynika, że podstawową przyczyną ukształtowania się osobowości psychopatycznej jest zaburzenie kontaktu emocjonalnego między dzieckiem a rodzicami, zwłaszcza z matką. Ogromne znaczenie ma również brak możliwości wykształcenia prawidłowego stosunku uczuciowego do matki w pierwszych latach życia dziecka, oraz zastępowanie opieki rodzicielskiej przez inne osoby. Dzieciom wychowującym się w takich warunkach brakuje zdolności do zawierania bliższych przyjaźni, są niedostępne, oschłe i skłonne do kłamstwa (Stanik, 1980).

Według Eysnecka temperament to stałe cechy zachowania takie jak pobudliwość, tempo procesów psychicznych, siła i szybkość reagowania. Dotyczą one emocji i czynności podejmowanych przez jednostkę w różnych formach działania i spełniają istotną funkcję w przystosowaniu się jednostki do wymagań środowiska. W przypadku temperamentu nie tyle chodzi o uszkodzenie struktury czy zakłócenie funkcjonowania układu nerwowego, ile o cechy prawidłowo funkcjonującego układu nerwowego, które mogą sprzyjać zachowaniom przestępczym.

Do najbardziej popularnych teorii temperamentu zalicza się typologie konstytucjonalne, a wśród nich typologie Kretschmera. Ten niemiecki psychiatra

doszedł do wniosku, że istnieje powiązanie pomiędzy budową ciała a skłonnościami do chorób psychicznych. Wyodrębnił cztery typy budowy ciała: asteniczną, atletyczną, pykniczną i dysplastyczną i przyporządkował im określone typy psychiczne zwane temperamentami, na które składają się cztery podstawowe właściwości psychiczne, do których należą wrażliwość na bodźce nastrój i szybkość następowania po sobie procesów psychicznych oraz tempo ruchów. Charakteryzując typy temperamentu można było stwierdzić np. u astenika skłonność do schizofrenii (zamknięty w sobie, mało towarzyski, trudno nawiązujący kontakty z otoczeniem), natomiast u pyknika predyspozycje do zapadania na psychozę maniakalno-depresyjną.

Pawłow z kolei przedstawił koncepcję związku między właściwościami procesów nerwowych a typami temperamentu. Według niego zachowanie człowieka zależy od właściwości ośrodkowego układu nerwowego. Tymi właściwościami są: siła, równowaga i ruchliwość podstawowych procesów nerwowych pobudzania i hamowania. Tym silniejszy jest proces pobudzania im jednostka jest bardziej zdolna reagować na silne bodźce bez uruchamiania hamowania obronnego. Biorąc pod uwagę równowagę między procesem pobudzania i hamowania Pawłow wyodrębnił silny i słaby typ układu nerwowego oraz podział typów silnych na zrównoważone i niezrównoważone, gdzie typ niezrównoważony charakteryzuje się przewagą procesu pobudzania nad procesem hamowania. Niektóre cechy układu nerwowego utrudniają skuteczne działanie człowieka. Stwierdzono, że jednostki silne w porównaniu ze słabymi łatwiej radzą sobie w sytuacjach trudnych, zwanych stresowymi.

Kolejnym podejściem w psychologicznym wyjaśnieniu temperamentu było wprowadzenie introwersji i ekstrawersji przez Junga. Według niego pojęcie temperamentu odnosi się do tego jak skierowana jest energia psychiczna człowieka, czy na zewnątrz czy do wewnątrz. Na tej podstawie wyróżnił dwa typy osobowości, tj. introwertyka i ekstrawertyka. Uwaga ekstrawertyka skierowana jest na świat zewnętrzny, a introwertyk koncentruje się na samym sobie, nie lubi wyrażać myśli ani uczuć. Te osobowości wymienione przez Junga stały się podstawą badań Eysencka, według którego na strukturę osobowości składa się ekstrawersja, introwersja, neurotyczność i psychotyczność. Zakładał on, że za podstawę wymiaru osobowości (temperamentu) odpowiedzialny jest proces pobudzania i hamowania oraz ich wzajemne oddziaływanie. Introweryków charakteryzuje przewaga pobudzania nad hamowaniem, (pobudzanie generuje się szybko, ale hamowanie pojawia się powoli i jest słabe). Ekstrawertycy natomiast odznaczają się przewagą hamowania nad pobudzaniem (pobudzanie generuje się wolno a hamowanie pojawia się szybko i jest silne). Eysenck opisuje jeszcze dodatkowy czynnik, tj. neurotyczność, jako zrównoważenie emocjonalne lub brak zrównoważenia. Poziom ekstrawersji i neurotyczności, autor

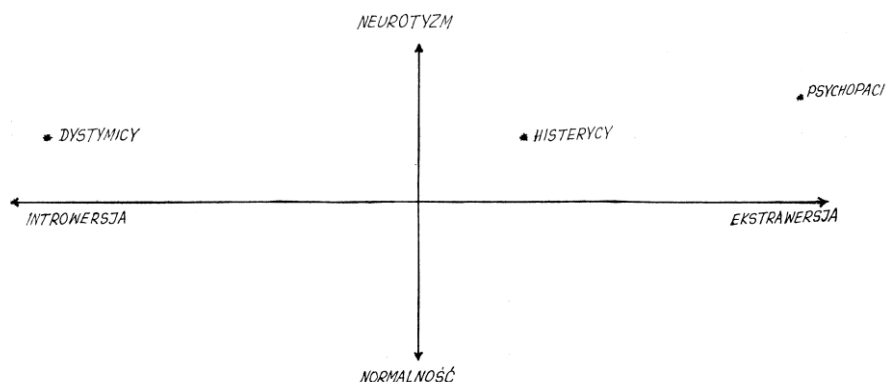
zalicza do najważniejszych wymiarów osobowości. Na tej podstawie można określić osoby skłonne do niewłaściwych zachowań. Zaburzenia w zachowaniu mające podłoże neurotyzmu wynikają z poziomu lęku. Z nadmiernego lęku wynikają zaburzenia dystymiczne (histeryczne), natomiast z niedostatku lęku wynikają zaburzenia psychopatyczne. Zachowania przestępcze Eysenck warunkuje stopniem neurotyzmu. Wysoka neurotyczność wraz ze średnim lub dużym nasileniem ekstrawersji może stać się źródłem zachowań aspołecznych (Strelau, 1992a; Gierowski, 2000).

Eysenck podaje, że ludzie uzyskujący wysokie wyniki w wymiarze psychotyzyму najczęściej są egocentryczni, agresywni, podejrzliwi, bezosobowi, niewzruszeni w obliczu okrucieństwa wobec zwierząt, dzieci i innych ludzi, są zimni i w ogóle nieco antyspołeczni. Często się ich znajduje wśród przestępców, psychopatów („moralnych imbecyli”) i psychotyków; stąd ten czynnik został określony jako „P”, gdyż zawiera psychotyzm, psychopatię i paranoję. Termin psychotyzm sugeruje, że mamy tu wymiar osobowości, który predysponuje osobę do psychozy i towarzyszącymi zaburzeniami psychopatii, przestępczości, alkoholizmu, nadużywania substancji psychoaktywnych itd., nie zakładając rzeczywistej diagnozy klinicznej-tu też, jak i w przypadku neurotyzmu, predyspozycje nie są same przez siebie wystarczające do tego, żeby wywołać zaburzenia; potrzebna jest jakaś zewnętrzna presja” (Eysenck, Nias, 1979; Tsirigotis, 2008).

Czynnik psychotyzymu jest równoznaczny z grupą korelujących ze sobą cech zachowania będących wskaźnikami predyspozycji do zaburzeń psychotycznych, przy czym w normalnej populacji występuje on jako zmienna ciągła i jest niezależny od wymiarów neurotyzmu i ekstra/introwersji. Po analizie wyników badań eksperymentalnych, Eysenck doszedł do wniosku, że obraz zaburzeń psychotycznych u danej osoby zależy od pozycji, które ona zajmuje na skalach pozostałych wymiarów osobowości, co jest widoczne na rysunku 1 (Eysenck, 1968; Tsirigotis, 2008).

Inteligencja odzwierciedla poziom umysłowy człowieka i umiejętność działania z wykorzystaniem posiadanej wiedzy i doświadczenia. Jak stwierdził Stern, jest to zdolność do przystosowania się do nowych warunków i do wykonywania nowych zadań poprzez wykorzystanie myślenia. Z poziomem inteligencji wiążą się takie cechy ośrodkowego układu nerwowego jak szybkość przebiegu procesów nerwowych. Inteligencja przejawia się w efektywności działań. Zależy ona od stanu fizycznego i psychicznego organizmu oraz od motywacji, wiedzy i umiejętności jednostki. Za inteligentną uznaje się osobę bystrą, pojętną, która potrafi adekwatnie reagować w różnych okolicznościach i odmiennych warunkach, to osoba gotowa do podejmowania szybkich decyzji (Strelau, 1992b).

Rys. 1. Organizacja osobowości: Trójwymiarowe przedstawienie



Źródło: (Eysenck, 1968; Tsirigotis, 2008)

Wielu badaczy zajmujących się zagadnieniem etiologii przestępczości było zdania, że niski poziom intelektualny (zwłaszcza upośledzenie umysłowe) jest istotnym czynnikiem kryminogennym. Tylko nieliczne badania potwierdziły taki pogląd, podczas gdy z innych nie wynika by obniżona inteligencja warunkowała zachowania przestępcze. Wyniki badań potwierdzają natomiast, że upośledzenie umysłowe ma wpływ na przystosowanie społeczne. Młodzież z nieznacznym stopniem upośledzenia spotyka się z takimi samymi wymaganiami społecznymi i szkolnymi, jakie stawia się osobom sprawnym intelektualnie. Nie mogąc poradzić sobie z trudnościami, osoby te spotykają się z niezadowolaniem, krytyką i odrzuceniem przez otoczenie, co wywołuje u nich wrogie nastawienie, bunt i prowadzi do zachowań agresywnych i aspołecznych. Obniżony poziom intelektualny tych osób powoduje, iż nie kwalifikują się do szkół specjalnych przeznaczonych dla dzieci o obniżonej sprawności umysłowej a w szkołach, do których uczęszczają po prostu sobie nie radzą. Fakty te wskazują, że obniżony poziom inteligencji odgrywa dużą rolę w procesie socjalizacji jednostek utrudniając im przystosowanie się do warunków społecznych i w ten sposób przyczyniają się do zachowań naruszających porządek prawny (Gierowski, 2000; Hołyst, 2007). Poza tym osoby o inteligencji niższej niż przeciętna łatwiej ulegają namowom i wpływom innych ludzi, w tym zdemoralizowanych oraz łatwiej można je oszukać i zaangażować w ten sposób w działania przestępcze, z powodu m.in. ich obniżonego krytycyzmu.

Wymienione właściwości biopsychiczne to jedynie pojedyncze elementy ludzkiej aktywności, na którą wpływ wywierają oddziaływania społeczne mające charakter determinujący i wzmacniający. Nasilenie cech związanych z tzw. osobowością psychopatyczną, tj. zaburzenia emocjonalne i właściwa dla nich

nadpobudliwość oraz niski poziom uspołecznienia to niektóre cechy osobowości młodych sprawców przestępstw. Jednostki te charakteryzuje brak pewności siebie, nieradzenie sobie z emocjami, lęk przed interakcją społeczną a obniżony poziom intelektualny utrudnia im kontrolowanie własnych zachowań. Pierwotnie niewykształcona uczuciowość, deficyty w intelekcie, czy uszkodzenia mózgu przyczyniają się do niewystarczającego przystosowania społecznego, podatności na wpływy środowiska i szybciej prowadzą do wykolejenia jednostki.

Streszczenie

Autorzy w pracy tej przedstawiają najważniejsze zagadnienia związane ze środowiskowymi i osobowościowymi determinantami zachowań przestępczych u nieletnich.

Słowa kluczowe: Nieletni, przestępczość, środowisko, osobowość

Summary

The authors in this work represent the most important issues related to the environmental and personality determinants of the juvenile delinquency.

Keywords: Juvenile, delinquency, environment, personality

Bibliografia

- Bąk-Buczak E., *Dziewczęta w grupach przestępczych*, „Wychowawca” 2007, nr 2, ss. 12–14.
- Biel K., *Przestępczość dziewcząt-rodzaje i uwarunkowania*, WAM, Kraków 2009.
- Bilikiewicz T., *Psychiatria kliniczna*, PZWL, Warszawa 1989, t. II.
- Czabała Cz.J., Meder J., Sawicka M., *Podstawowe zaburzenia psychiczne* [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, GWP, Gdańsk 2000, t. 3, ss. 583–603.
- Eysenck H.J., *The Scientific Study of Personality*, Routledge and Kegan Paul, London 1968.
- Eysenck H.J., Nias D.K.B., *Sex, Violence, and the Media*, Harper and Row Publishers, New York 1979.
- Gierowski J.K., *Psychologiczne wyznaczniki przestępczości*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, GWP, Gdańsk 2000, t. 3, ss. 710–729.
- Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1991.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Lexis Nexis, Warszawa 2007.
- Kołąkowska-Przełomiec H., *Przestępczość i nieprzystosowanie społeczne nieletnich w genezie przestępczości dorosłych*, PAN, Warszawa-Kraków- Gdańsk 1997.

- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966.
- Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Lewicki A., *Psychologia kliniczna w zarysie* [w:] Lewicki A. (red.), *Psychologia Kliniczna*, PWN 1979, ss. 9–157.
- Mościcka L., *Przestępczość nieletnich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, APS, Warszawa 2001.
- Radochoński M., *Wybrane metodologiczne trudności w diagnozowaniu antyspołecznych zaburzeń osobowości* [w:] Urban B. (red.), *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, UJ, Kraków 2001, ss. 29–35.
- Reykowski J., *Osobowość* [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa 1992, ss. 155–185.
- Stanik J.M., *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy klinicznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1980.
- Strelau J., *Temperament* [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa, 1992a, ss. 7–82.
- Strelau J., *Inteligencja* [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia ogólna*, PWN, Warszawa, 1992b, ss. 83–154.
- Tsirigotis K., *Wymiar Psychotyzmu w teorii Eysencka-Pewne implikacje kliniczne dla rodziny*, „Pedagogika Rodziny” 2008, III, ss. 197–207.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, UJ, Kraków 2005.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, WP, Warszawa 1977.
- Zimbardo Ph.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1988.
- Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci a szkoła i dom*, WSiP, Warszawa 1974.

Klemens Płeczkan

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Aksjologiczne i społeczne aspekty przemiany we współczesnej rodzinie polskiej

Począwszy od lat czterdziestych dwudziestego wieku rodzinę polską kreowały: Po pierwsze tradycje specyficznej kultury rodzinnej Polaków na funkcjonowanie polskich rodzin w okresie powojennym. Chodzi tu o zastane oraz zmieniające się normy oraz wartości społeczne. Wartości życia rodzinnego są przez Polaków szczególnie cenione. Wiele badań wykazuje, że w systemie wartości Polacy wskazują najczęściej właśnie wartości życia rodzinnego – a zwłaszcza samą rodzinę jako wartość. Typową cechą Polaków jest poszanowanie dla rodziców, poczucie silnej więzi z nimi, i ich rodzicami, a także kultywowanie więzi o własnych przodkach. Z tradycji wywodzi się również silna więź emocjonalna, społeczna i towarzyska z bliższymi krewnymi z linii bocznej (należą do niej bracia i siostry). Istotne jest także w naszej tradycji narodowej zespolenie tradycji rodzinnych z patriotycznymi. Należy również dodać, że rodziny polskie znajdowały się przez wiele wieków w kręgu silnego oddziaływania tradycji religijnych, związanych z religią najbardziej u nas rozpowszechnioną – z religią katolicką. Silnie oddziaływała ona na wzorce życia rodzinnego, moralność a także na obyczajowość i funkcjonowanie społeczne rodziny.

Nakreślenie tradycji kulturowych rodziny polskiej jest tu niezbędne, ponieważ nadały one i nadają pewną specyfikę przemianom rodziny polskiej, a jej ślady nadal są widoczne w życiu emocjonalnym, społecznym i przyjmowanych wartościach w środowisku rodzinnym.

Kolejnym paradygmatem w kreowaniu polskiej rodziny były wydarzenia z okresu drugiej wojny światowej, powodujące traumatyzację rodziny, czy też bolesne rozłąki, lub stratę jednego z członków rodziny.

Następnym elementem były wydarzenia i przemiany okresu bezpośrednio powojennego, które zmieniły ustrój społeczny, a także ustawy dotyczące rodziny. Inną ważną sferą życia rodzinnego były przemiany ekonomiczno-społeczne mające miejsce pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wie-

ku. Następstwem owych przemian w Polsce były takie zjawiska jak urbanizacja czy industrializacja i wynikająca stąd wzmożona ruchliwość przestrzenna ludności, zatrudnienia kobiet poza domem oraz wzrost poziomu wykształcenia.

Kolejnym elementem kreującym przemianę społeczną i aksjologiczną rodziny polskiej była sytuacja kryzysowa lat osiemdziesiątych, która znacznie osłabiła kondycję rodziny polskiej, a jednocześnie przyhamowała jej rozwój cywilizacyjny. Niezmiernie ważnym wydarzeniem jak stwierdza Z. Tyszka (2004) są procesy transformacyjne zaistniałe w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, które zmieniły sytuację rodziny polskiej.

W tym okresie stan rodziny polskiej uwarunkowane był także tym, co działo się w przeszłości, ważna była kultura tradycyjna, a szczególnie ważną rolę odgrywał system aksjonormatywny.

Należy jednak stwierdzić, iż o okresie ostatnich kilkudziesięciu lat obserwujemy w Polsce znaczny spadek roli tradycji w życiu rodzinnym. Zauważyć można także przesunięcie ról oraz pozycji społecznych w rodzinie – w tym szczególnie obniżenie się pozycji męża i ojca. Transformacje społeczno-ustrojowo i zarazem gospodarczą społeczeństwa polskiego lat dziewięćdziesiątych traktujemy jako zbiór zmiennych niezależnych – to znaczy warunkujący przemianę wartości norm społecznych i wzorów w środowisku rodzinnym. Samą rodzinę natomiast traktujemy jako zbiór zmiennych zależnych to jest warunkowanych przemianami społeczno-gospodarczymi i politycznymi. Transformacja społeczno – ustrojowa, mająca miejsce w Polsce polegała na przechodzeniu od społeczeństwa realnego socjalizmu, czyli gospodarki państwowej, centralnie sterowanej, do gospodarki rynkowej, opartej na własności prywatnej środków produkcji i kapitale prywatnym oraz na przechodzeniu do takiej organizacji społeczno-politycznej państwa polskiego, która prowadziłaby do uformowania się społeczeństwa związanego z kapitalizmem .

Tak więc w sferze zmian społecznych dostrzegamy zwiększenie się zróżnicowania społecznego w sferze politycznej, uformowanie się demokratycznej formy rządzenia, poszerzenie demokracji w różnych dziedzinach życia. Natomiast w sferze ekonomicznej widoczny jest rozwój prywatnej gospodarki rynkowej. Zmiany te miały istotne znaczenie dla funkcjonowania rodzin polskich, dla których bardzo znaczące było przejście od państwa w założeniach opiekuńczego do państwa o tendencjach liberalnych. Wywołało to reperkusje w funkcjonowaniu tak jednostki, jak i rodziny w ramach społeczeństwa i jego podsystemów oraz świadomości społecznej. Owa zmiana wymusiła bardziej podmiotowe traktowanie siebie i swojej rodziny.

Rodzina jest stałym elementem życia społecznego, jednak jej funkcjonowanie społeczne, przyjmowany system wartości, zależy od warunków generowanych przez otaczający makrosystem społeczny. Upadają cywilizacje, także kultury, a rodzina trwa. Jednak sytuacja współczesnej rodziny dla wielu

obserwatorów pełna jest symptomów i sytuacji kryzysowych. Dowodami na taki stan rzeczy może być wzrost liczby rozwodów, zmniejszenie liczby dzieci w rodzinie, zdrady małżeńskie, zaburzenie struktury rodziny. W trudnych czasach państwa polskiego rodzina była kolebką polskiego patriotyzmu, stanowiła gwarancję ciągłości kulturowej. Rodzina zawsze była mocniejsza, im bardziej potrafiła bronić się przed szybkimi zmianami społeczeństwa, bądź nowinkami. Rodzina polska przetrwała czasy dwu wojen światowych, oraz rozbioru Polski przez zaborców. Trudny okres lat dziewięćdziesiątych, okres transformacji gospodarczo-politycznej, a zarazem mentalnym oraz przemian pod wpływem inwazji kultury popularnej z Zachodu nie pozostały bez wpływu na sytuację rodziny polskiej. Obserwujemy nowe podejście do małżeństwa. Aktualnie małżeństwo posiada podwójny wymiar: indywidualny, zawierający satysfakcje małżonków oraz zbiorowy – obejmujący zachowanie ciągłości biologicznej i społecznej.

Współczesne opinie wyrażone są w słusznej tezie, że małżeństwo powinno być oparte na indywidualnych oczekiwaniach, na pragnieniu bycia razem, wspólnych zainteresowań (Kotlańska-Michalska, 1995). Małżeństwo kojarzone jest ze związkiem partnerskim, a miłość jest warunkiem powstania małżeństwa, wzajemna miłość powinna wspierać jego funkcjonowanie.

W sytuacji niespełnionych oczekiwań dopuszcza się rozwiązywanie związku. W okresie transformacji ustrojowej zmianie uległy również role kobiece w tym m.in. role matki, żony, czy gospodyni domowej oraz kobiety pracującej zawodowo. Przemiany w tych rolach nie są zbyt gwałtowne, lecz następują dość wyraźnie i nie są mocno uwarunkowane sytuacją społeczno-ekonomiczną. Można zauważyć postępującą demokratyzację życia małżeńskiego przejawiająca się głównie w sferze podejmowania decyzji. Kobiety są świadome, że tradycyjna rola żony musi być rozbudowana o szereg nowych ról, niezbędnych do funkcjonowania w związku małżeńskim. Kobiety coraz częściej występują w roli współzabezpieczającej podstawy materialnej rodziny. Stąd też widoczne jest coraz bardziej partnerstwo w związku małżeńskich i rodzinnych.

Najmniejsze zmiany dostrzegamy w roli matki, bowiem jest to wiodąca i najbardziej ceniona rola w życiu kobiety. Zmieniła się jednak ranga roli macierzyńskiej w świadomości kobiet wchodzących w związki, na co dowodem jest odkładanie decyzji prokreacyjnych na późniejsze lata, oraz znaczne ograniczone liczby dzieci.

Jan Żebrowski (2001) skupia się na kondycji współczesnej rodziny polskiej oraz na procesach socjalizacyjno-wychowawczych, aksjologicznych oraz społecznych w okresie dokonującej się transformacji ustrojowej, a szczególnie w zakresie problemów jak: zagrożenia w zakresie realizacji wychowawczej funkcji rodziny, a także zagrożeń systemu i hierarchii wartości przejawianych w rodzinie.

Obecna generacja młodzieży żyje w Polsce przyjaznej innym narodom, w społeczeństwie wielokulturowym, w kraju otwartym. Niepobawionym jednak licznych zagrożeń społecznych w postaci patologii, sekty czy mafie. W sposób niebezpieczny zagrażające poczuciu bezpieczeństwa, a nawet życia. W pedagogice końca dwudziestego wieku zauważamy rozdźwięk między socjalizacją a indywidualizacją oraz konkurencyjnością – wpisaną w ustrój kapitalistyczny.

Także S. Kawula (2006) podejmuje problematykę związaną z przemianami społecznymi rodziny. Do okresu transformacji ustrojowej problemy rodziny rozpatrywano pod kontem zmian w systemie społecznym za pośrednictwem takich uwarunkowań jak: urbanizacja, wzmożona ruchliwość społeczna, industrializacja obserwowano wpływ tych zmian na życie rodziny, traktując rodzinę jako „zmienną zależną”, bardzo rzadko natomiast jako „zmienną niezależną”.

Aktualnie rodzinę traktujemy właśnie jako strukturę w pewnym sensie niezależną. Zatem w takim ujęciu rodzina stanowi ważny czynnik polityki społecznej i aksjologicznej.

Rodzina stanowi wspólnotę o silnych właściwościach samoregulacyjnych, dlatego wzrasta zainteresowanie rodziną jako formą życia zbiorowego, wywierając istotny wpływ na kształtowanie się osobowości, postaw, systemów wartości.

S. Kawula (2006) zaznacza, iż rodzina „czułym” środowiskiem życia, w którym odbicie mają procesy społeczne, w tym stany napięć, jak i sukcesy życiowe odnoszone przez innych ludzi. Natomiast na rozwój aspiracji życiowych dzieci, na ich sukcesy i niepowodzenia, a także na wybór ich drogi życiowej, w sposób szczególny wywiera jakość i poziom spełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz kulturalnej.

Przeobrażeniom uległy również rodzinne, które stanowią pewien rodzaj więzi społecznej. J. Szczepański więc definiuje jako „zorganizowany system stosunków, instytucji, środków kontroli społecznej skupiający jednostki, podgrupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość zdolna do trwania i rozwoju” (Szczepański, 1970: 76), więź społeczna jest na dwóch podstawach, a mianowicie na podstawie subiektywnej i obiektywnej.

Podstawę subiektywną stanowi świadomość łączności z innymi członkami rodziny, poczucie przynależności do grupy jako odrębnej grupy społecznej wyrażającej w sferze dążeń, uczuć, działań. Natomiast postawa obiektywna oparta jest na czynnikach prawnych, obyczajach czy religiach działających na rzecz rodziny jako podstawowej komórki społecznej, więc każdy kto wszedł w rodzinę powinien się z tym liczyć (Dyczewski, 1994). Zmiany w spójności międzypokoleniowej w rodzinie możemy wyróżnić trzy rodzaje więzi. Należą do nich: Więź osobowa, która wyrażana jest poprzez wzajemne stosunki, kontakty oparte na sferze emocjonalno-wolitionalnej. Treścią więzi osobowej są myśli, aspiracje, uczucia, wzajemne postawy poszczególnych członków rodziny.

- Wiąż strukturalno-przedmiotowa, która powstaje ze względu na pełnione przez osoby i pokolenia zadania, a także role, stanowią kontakty między członkami, pokoleniami oraz w ramach rodziny. Treść tej wiąż oscyluje wokół wychowania, wokół dzieci, rodziców, na wzajemnym wspieraniu, a również na prowadzeniu gospodarstwa domowego.
- Wiąż kulturowa, stanowiące stosunki między członkami rodziny, których treścią są podstawy zgodności lub niezgodności względem tych samych norm, osób, zdarzeń czy wytworów kultury.

Współczesne przeobrażenia rodziny, ich stan aksjologiczny i społeczny można rozpatrywać z punktu widzenia różnych teorii. Istnieje sześć kluczowych teorii w studiach nad rodziną (Adamski, 2002). W owych teoriach autor przedstawia nie tylko ich zastosowanie empiryczne, ale również ukazuje wskazówki o charakterze interwencyjnym wyróżniając:

- Teorie wymiany, będące relacjami wewnątrzrodzinnymi jako układu społecznego lub w układach pozarodzinnych. (W ten sposób można analizować zjawiska takie jak: dewiacje społeczne, style i wzorce życia, zjawisko rozvodu),
- Teoria rozwoju rodziny, teoria ta poświęcona jest analizie faz rozwojowych jednostki w kontekście rodzinnym i samej rodziny (np. proces stawiania się rodzicami),
- Teoria konfliktu, obejmująca mikro- i makrospołeczną teorię konfliktu (w ten sposób można analizować np. zjawisko przemocy w małżeństwie, czy w rodzinie),
- Teoria systemów, skupiająca się na aspektach takich jak zasady transformacji, zasady komunikacji w rodzinie, czy analizowanie rodziny jako mikrosystemu społecznego,
- Teoria ekologiczna, postrzegająca rodzinę jako swego rodzaju ekosystem biosocjokulturowy (tj. mechanizmy adaptacyjne, czy selekcje naturalne),
- Teoria symbolicznego interakcjonizmu, co oznacza rozwój podejścia strukturalnego, mikrointerakcyjne i fenomenologia rodziny (za pośrednictwem tego rodzaju teorii analizujemy zjawiska takie jak; formowanie ról rodzinnych, czy agresji).

Zdaniem A. Gیزی-Poleszczuk (2002) przemiany rodziny polskiej miały różne etapy, które sprowadzić można do śledzenia dysonansu pomiędzy modelem – wzorcem rodziny tradycyjnym, a nowoczesnym jej pojmowaniem. Autorka podkreśla przemianę ról społecznych w środowisku rodzinnym zwracając uwagę, że to właśnie w okresie polskiej transformacji ustrojowej wyłoniły się nowe presje ekonomiczno-społeczne, które spowodowały m.in. zjawiska takie jak odsuwanie momentu posiadania pierwszego dziecka, znacznie wydłuża się sam

okres bezżenności młodych, znacznie ogranicza się liczbę dzieci w związku. Te zjawiska świadczą o ewolucji modelu rodziny polskiej w stronę nowoczesnego modelu społeczno-biologicznego. Także dane z lat 90. i przełomu tysiącleci wskazują, iż spada skłonność do zawierania związków małżeńskich, a wzrasta ilość niezalegalizowanych związków partnerskich, kobiety zdecydowanie rodziny mają charakter „racjonalnych wyborów”.

Biorąc pod uwagę taki stan rzeczy prognozy dotyczące przyszłości przewidują, iż społeczeństwa europejskie w dwudziestym pierwszym wieku nie będą w stanie zapewnić ani ciągłości biologicznej, ani kulturowej tylko poprzez rodzinę, która nie będzie już spójna, zintegrowaną grupą socjalizacyjną.

W literaturze socjologicznej przyjmuje się paradygmat strukturalno-kulturowy, na podstawie którego kreśli się wizję nowego rodzaju systemu makrospołecznego. System ten ma zastąpić „tradycyjny” chrześcijański system wartości społecznych. Ten nowy system ukierunkowany jest na „nowe” wartości społeczne, takie jak: indywidualizm jednostki zapewniający jej samorealizację, ważny jest również uniwersalizm i pluralizm. Tak więc zakłada radykalne zmiany, aksjologiczne oraz ograniczenie jej funkcji. Koncepcja ta zakłada krzewienie zmian strukturalnych oraz kulturowych prowadzących do rozwoju społecznego. Nastąpi przejście od wspólnoty do społeczeństwa oraz odejście od życia wspólnotowego (małżeństwa, rodziny) do społeczeństwa „nowoczesnego” i ponowoczesnego, poprzez style życia (np. kohabitacyjna), umożliwiająca wolność. Wpłynie to na stan i rozwój rodziny, jej hierarchii wartości, społeczne role w mikrostrukturze i makrostrukturze. Paradygmaty te prowadzić będą do stopniowego zaniku rodziny tradycyjnej, która dotychczas była w Polsce wspólnotą naturalną i społeczną grupą pierwotną.

Jak pisze autor raportu „Przyszłość świata” – F. Mayor (2001) alarmująca o rozpadzie społecznych więzi międzyludzkich na progu dwudziestego pierwszego wieku, a także zaburzenia tradycyjnego systemu wartości w rodzinie.

Według niego zanikają wartości takie jak lojalność, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa. Autor pisze, że logia selektywnych doborów, podziałów, czy wreszcie „ekskluzywnych przegrupowań” sprawia, że we wszystkich dziedzinach działalności „najlepsi” pomagają już wyłącznie grać z „najlepszymi”. Owa logika selektywnych doborów obejmuje nie tylko przemysł rozrywkowy, czy sport wyczynowy, ale także tożsamość narodową, struktury rodzinne i szkolne. Często właśnie rodziny ulegają rozpadowi pod naciskiem „selektywnych doborów”. Zarówno w kulturze zachodniej jak i w Polsce dzieci przeważnie rodzą się i wzrastają w rodzinie nuklearnej, o strukturze małżeństwa w postaci monogamicznej, jednak i pod tym względem widać zachodzące zmiany. Mimo to, że wpływ rodziny na socjalizację wzajemną jest na ogół korzystny, to jednak wielu przypadkach również bliski patologii.

Rodzina nuklearna budzi jednak wątpliwości wówczas, gdy rozważa się jej podstawową tezę i wartości rodziny nuklearnej w procesie socjalizacji oraz wychowania potomstwa. Model ten stał się niezbywalny i niezastąpiony w wychowaniu młodych pokoleń, jednak wiele autorów podważa uniwersalność rodziny nuklearnej, głównie ze względu na wszechobecność innych form małżeństwo – rodzinnych istniejących w różnych kręgach kulturowych, sama opieka i wychowanie natomiast staje się dzisiaj zadaniem dla większej liczby osób aniżeli tylko dla rodziców biologicznych.

J. Bragiel (2004) przedstawia przeobrażenia społeczne i aksjologiczne, jakie zachodzą w obrębie rodziny oraz więzi rodzinnych. Przemiany więzi we współczesnej rodzinie spowodowane są zmianami zachodzącymi w strukturze państwa, w funkcjach i organizacji życia rodzinnego pod wpływem procesów jak urbanizacja i industrializacja. W obecnym uprzemysławiającym się społeczeństwie możemy wyodrębnić cztery typy rodzin:

- Rodzinę dużą (złożoną z pary małżeńskiej oraz dzieci, kontakty z krewnymi są ograniczone do najbliższych członków rodziny).
- Rodzinę zmodyfikowaną dużą (występuje w dwu postaciach – jako wielopokoleniowa, żyjąca pod jednym dachem oraz wielopokoleniowa, w której osobno mieszkają rodzice z dziećmi i dziadkowie, lecz w której więź osobowa jest bardzo silna). Rodzina duża spotykana jest wśród tradycyjnie gospodarujących rolników.
- Rodzinę małą wyizolowaną.
- Rodzinę o charakterze grupy przyjacielskiej (występuje pod dwoma postaciami – jako dobrowolna wspólnota mieszkaniowa par małżeńskich oraz jako dobrowolna wspólnota rodziców i dzieci bez legalizacji religijnej, bądź prawnej).

Podsumowując, stwierdzić należy, iż charakterystyczną cechą nowoczesnej rodziny jest widoczny wzrost rangi społecznych więzi osobowych, które oparte są na wzajemnym poszanowaniu oraz przyjaźni. Zdecydowanie zmalało znaczenie więzi rzeczowych, w życiu rodzinnym akcentowane są takie wartości jak: miłość, przeżywanie szczęścia z życia małżeństwo – rodzinnego, samorealizacja, wreszcie zrozumienie i partnerstwo. Cechą rodziny współczesnej jest również nastawienie na zaspokajanie potrzeb społecznych, a także wspomaganie indywidualnych uzdolnień poszczególnych członków w rodzinie.

Dziecko stanowi wysoką wartość w życiu rodziny i jest w centrum uwagi, poświęca się jemu bardzo dużo czasu, dzięki czemu zna ona swą wartość, czuje się kochane, potrzebne, szczęśliwe. Dokonała się więc swego rodzaju ewolucja wzajemnych powiązań poszczególnych członków rodziny, polegająca na przejściu od więzi rzeczowej do więzi osobowej. Wzajemne stosunki społeczne mię-

dzy członkami rodziny nie są już określone, jak dawniej w rodzinie tradycyjnej, przez tradycje i obyczaje przekazywane w drodze socjalizacji rodzinnej, nakazy i zakazy natury moralnej, religijnej lecz w drodze wzajemnych uczuć, postaw, przyjmowanych wartości oraz partnerstwa małżeńskiego i wspólnoty społeczno-emocjonalnej w środowisku rodzinnym.

Streszczenie

Rodzina jest środowiskiem społecznym. Przyjmuje ona pewien system wartości, które stanowią model funkcjonowania w życiu rodzinnym i makrospołecznym. Przemiany społeczne, gospodarcze, kulturowe, stanowią zmienną, niezależną, która warunkuje przewartościowania uznanych norm społecznych, tradycji wzorców zachowań i systemu wartości. Społeczne role rodziców i dzieci, ulegają również przemianom w kierunku partnerstwa, więzi osobowych oraz wzajemnego poszanowania w relacjach międzypokoleniowych.

Słowa kluczowe: rodzina, społeczne role rodziców i dzieci.

Summary

A family is a social environment. It accepts a system of values, which constitutes a model of functioning in both domestic and makrosocial life. Social, economic and cultural changes form an independent variable which determines reevaluation of recognized social norms, traditional models of behavior, and system of values. Social roles of parents and children also undergo a transformation into partnership, personal bonds and mutual respect in an intergenerational relations.

Keywords: family, social roles of parents and children.

Bibliografia

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Brągiel J., *Rodzina obszarem pracy socjalnej* [w:] Brągiel J., Sikora P. (red), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, Opole 2004.
- Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994.
- Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a System społeczny*, Warszawa 2002.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszerny i panorama problematyki*, Toruń 2006.
- Kotlarska-Michalska A., *Małżeństwo, jako przedmiot badań socjologicznych*, Warszawa 1995.
- Magor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
- Tyszka Z., *Współczesne rodziny polskie ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2004.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Żebrowski J., *Rodzina polska na przełomie wieków*, Gdańsk 2001.

Magdalena Zadworna-Cieślak

Spółeczna Akademia Nauk

Maria Finogenow

Uniwersytet Łódzki

Perspektywa pozytywnego starzenia się w okresie późnej dorosłości

1. Wprowadzenie

W przekroju globalnym ludzkość jest dzisiaj starsza niż kiedykolwiek w historii (por. Finogenow 2011: 214–216). Procesy starzenia się społeczeństw zachodzą szczególnie intensywnie w krajach wysoko rozwiniętych, w tym także w krajach Unii Europejskiej (również Polski). Na proces starzenia się społeczeństw wpływ mają różnorodne czynniki tj. postęp medycyny oraz poprawa warunków bytowych sprzyjające wydłużaniu się czasu życia ludzkiego, spadek dzietności kobiet, migracje osób młodych oraz wkraczanie w okres starości osób z tzw. powojennego „baby-boomu”. Również prognozy na najbliższe dziesięciolecia wskazują, że osoby starsze stanowią będą coraz większy procent populacji. Procesy demograficzne i społeczne zapotrzebowanie skłaniają do naukowego zgłębiania tematu doświadczenia starzenia i poszukiwania czynników sprzyjających wysokiej jakości życia w tym okresie.

Współcześnie zaobserwować można intensywny rozwój nauki zajmującej się problemami związanymi ze starzeniem się - gerontologii. Określa się ją jako naukę o starzeniu się człowieka, która bada procesy inwolucji i starzenia się komórek oraz tkanek, lecz także zajmuje się profilaktyką i leczeniem chorób charakterystycznych dla ludzi w podeszłym wieku (geriatria), a także społeczną stroną problemu starzenia się ludzkości (Frąckiewicz, Żakowska-Wachelko 1987: 1–239). Okres po 60. roku życia staje się także przedmiotem szczególnego zainteresowania psychologii rozwoju człowieka. Psychologia biegu życia bada zmiany rozwojowe zachodzące w jednostce przez całe jej życie – od poczęcia aż

do śmierci. Istotą koncentracji na całym cyklu życia ludzkiego jest założenie, iż rozwój w każdym okresie należy rozpatrywać w związku z przebiegiem życia jako całości (Baltes i in. 1980: 65–110). Ostatnią fazą życia jest czas późnej dorosłości, a za początek tego etapu uznaje się 60–65 rok życia (por. Straś-Romanowska 2011: 326–350). Jest to czas rozwojowo niejednorodny i szczególnie indywidualnie zróżnicowany, stąd wyróżnia się kategorie - młodszych starszych (60–75), starszych starszych (75–85) i najstarszych starszych (powyżej 85) (Bee, 1998: 65–89). Wskazuje się także, że nawet wśród osób starszych w podobnym wieku występuje duże zróżnicowanie zarówno w obszarze funkcjonowania fizycznego, psychicznego, jak i społecznego (Finogenow, 2011: 213). Wynika to z odmiennych cech biologicznych, właściwości psychicznych, osobistych biografii, a także odmiennych warunków życia.

2. Wymiary zdrowia w okresie późnej dorosłości

Mimo, iż w procesie starzenia się, szczególnie w okresie późnej dorosłości, pogarsza się zwykle stan zdrowia fizycznego, to starzenie się może być spostrzegane pozytywnie, jeśli towarzyszyć mu będzie proces optymalizacji psychofizycznego i społecznego dobrostanu.

Zmiany w funkcjonowaniu osób w okresie późnej dorosłości najwyraźniej zaznaczają się w właśnie sferze zdrowia – we wszystkich jego wymiarach (somatycznym, psychicznym, społecznym, duchowym).

Sprawność fizyczna stopniowo maleje, wzrasta prawdopodobieństwo wielu chorób somatycznych (por. Straś-Romanowska 2004: 263–292; Stuart-Hamilton, 2006: 1–303). Wyzwaniem tego okresu jest utrzymanie organizmu w dobrej formie do późnego wieku poprzez przestrzeganie zasad dotyczących zdrowego stylu życia. Dla większości ludzi jednak okres po 80 roku życia wiąże się z załamaniem zdrowia biologicznego. Tymczasem wydłuża się czas trwania życia w krajach rozwiniętych i wzrastać będzie liczba osób powyżej 80-tego roku życia. Badania jednak dowodzą, że nawet lata późnej starości nie muszą być wcale czasem znacząco zmniejszonej sprawności i cierpienia. Część osób starszych zachowuje dobrą kondycję zdrowotną – przy czym ich procent maleje wraz z zaawansowaniem wieku (McLaughlin i in., 2012: 783–789). W późnej dorosłości dochodzić może jednak do tzw. „kompresji chorobowości”. Zjawisko to polega na tym, iż wydłużaniu życia towarzyszy zwiększenie liczby lat przeżytych bez inwalidztwa. Zdaniem specjalistów nawet przekroczenie granicy 90 lat nie będzie się musiało wiązać z długim okresem zmniejszonej sprawności psychofizycznej (Kopczyński, 1999: 53–89). Ponadto optymizmem napawa fakt, iż w okresie późnej dorosłości subiektywna percepcja zdrowia dostosowuje się do zmniejszonej sprawności, a problemy zdrowotne traktowane są powszechnie jako wydarzenia będące w normie wiekowej. Osoby starsze

skłonne są więc do lepszych subiektywnych ocen swego zdrowia niż by to wynikało z obiektywnych danych. Poglądy pacjentów dzielą także przedstawiciele personelu medycznego, oceniając zdrowie w relacji do wieku, co najlepiej wyraża się w pojęciu „względnego zdrowia” (Flick i in., 2003: 539–556). Szczególnej istotności w okresie starości nabiera więc rozróżnienie pomiędzy subiektywnym a obiektywnym zdrowiem organizmu w tym wieku.

W przypadku zdrowia psychicznego większość najbardziej typowych chorób rozpoczyna się w młodym i średnim wieku, a ryzyko ich pojawienia się w późniejszym wieku wydaje się mniejsze, za wyjątkiem chorób dla starości typowych. Wprawdzie w wielu badaniach wykazywano negatywny związek wieku z miarami dobrostanu psychicznego, to przy kontroli zmiennych skorelowanych z wiekiem (np. stanu zdrowia, poziomu dochodów, utraty partnera życiowego), wykazywane różnice zanikały (por. Pasik, 2005: 65–79). Stan sfery psychicznej w aspekcie negatywnym nie musi się więc znacząco zmieniać w tym wieku. Jak wynika z przeglądu badań dokonanego przez Izdebskiego i Polak (2008: 1–5) zmiany w emocjach wynikające ze starzenia mogą mieć zarówno charakter regresywny, jak i progresywny, a osoby w starszym wieku doświadczają mniej negatywnego afektu niż osoby młodsze.

Ponadto w aspekcie pozytywnych przejawów w tej sferze zdrowia psychicznego w zaawansowanym wieku wzrosnąć może satysfakcja z życia. Wpływają na nią obiektywne warunki społeczne, ekonomiczne czy zdrowotne, ale równie ważne, a nawet ważniejsze są przekonania, odczucia, dążenia i pragnienia jednostki związane z wartościami egzystencjalnymi i stopniem zadowolenia płynącego z ich realizacji (por. Bauman, 2006: 165–171).

Pozytywne zmiany w obszarze zdrowia psychicznego zachodzić mogą także na skutek wydarzeń związanych z dokonującymi się w tym okresie życia zmianami. Jedną z tych sytuacji jest wycofanie się z aktywności zawodowej, które wymusza konieczność przeorganizowania dotychczasowego stylu życia (por. Pasik, 2006: 301–312). Choć przejście na emeryturę traktowane jest przez wielu autorów jako wydarzenie krytyczne, to wyniki badań nad jej wpływem na jakość życia nie są ze sobą spójne (Kim, Moen, 2001: 83–86). Niektórzy autorzy wskazują na obniżenie się w tym okresie satysfakcji z życia, wzrost poczucia osamotnienia, pogorszenie się stanu zdrowia (por. Gall i in., 1997: 110–117). Istnieją jednak także liczne doniesienia wskazujące na pozytywny wpływ przejścia na emeryturę na jakość życia i poczucie dobrostanu. Emerytura może podnosić ogólne poczucie dobrostanu, przekładać się pozytywnie na stan zdrowia (Isaksson i Johansson, 2000: 241–256) czy obniżenie poziomu odczuwanego stresu (Midanik i in., 1995, 59–61), zmniejszać nasilenie poziomu depresji a zwiększając poczucie własnej wartości (Reitzes i wsp. 1996, 607–619).

Uszczerbkowi w zakresie jednego z obszarów zdrowia może towarzyszyć wzrost w innym jego wymiarze. W zakresie zdrowia społecznego możliwy

jest wzrost w obszarze pełnienia ról społecznych, na przykład roli dziadka czy emeryta, a nieraz także studenta Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Najlepszym chyba przykładem wzrostu zasobów w pewnych sferach zdrowia jest rozwój duchowy w starszym wieku. Zdrowie duchowe jest traktowane jako jeden z wymiarów ogólnego stanu zdrowia. Jak wynika z badań, najwyższe wskaźniki duchowości obserwuje się właśnie w grupie osób w starszym wieku – po 60 roku życia (Metlak, 2002, za: Heszen, Sek, 2007: 67–73).

W koncepcji Erika Eriksona (2002: 1–144) na okres późnej dorosłość przypada najwyższe, integracyjne stadium rozwoju, a jego zwieńczeniem w sferze rozwoju duchowego jest ukształtowanie cnoty mądrości. Jej istotą jest przekraczanie ograniczeń własnej tożsamości. W okresie starości ujawnia się mądrość transcendentna, której podstawą jest proces ukierunkowany na osiąganie wolności wewnętrznej, przekraczanie własnych ograniczeń, odkrywanie sensu zdarzeń życiowych na całościowym tle doświadczeń całego życia. W jej osiągnięciu punktem zwrotnym jest jakościowa zmiana perspektywy ustosunkowań podmiotu do świata, ludzi i samego siebie. Następuje to poprzez uwolnienie się od osobistego i skoncentrowanego na własnym „ja”, oceniającego punktu widzenia rzeczywistości, dzięki czemu możliwe jest wykształcenie pozapodmiotowych i transpersonalnych relacji ze światem. Wyraża się to w filozoficznej postawie wobec świata, dystansie do jego zdarzeń i towarzyszącemu temu spokojowi wewnętrznemu. Jedną z możliwych odmian takiej postawy jest głęboka religijność. Mądrość transcendentna wyraża się w afirmującym nastawieniu do biegu zdarzeń, innych ludzi i siebie samego. Jednostkę, która osiąga ten stan cechuje pogoda ducha, wyrozumiałość i pokora, lecz także łatwość rozstrzygania dylematów, trafne przewidywanie zdarzeń, siła woli i wytrwałość w znoszeniu przeciwności losu, przy zachowaniu psychicznej równowagi (Orwoll, Achenbaum, 1993, za: Straś-Romanowska, 2004: 262–292).

Mimo rozpoznawania mądrości jako przejawów rozwoju duchowego także u osób młodszych, jest ona uważana za domenę ludzi starych. Warto jednak pamiętać, że starość sama w sobie nie gwarantuje rozwoju duchowego, stanowi jednak szansę i zapewnia ku temu warunki. Jak podaje Atchley (1997: 123–134) należą do nich:

- Bogactwo zróżnicowanych doświadczeń – szczególnie takich jak przemijanie, utrata dóbr, dewaluacja wartości materialnych, wyzbycie się złudzeń co do możliwości kontroli nad zdarzeniami i przewagi roli racjonalnego rozumu w kierowaniu własnym życiem. Daje to podstawę do wykształcenia postawy akceptacji życia takim jakie jest – postawę „niech będzie”.
- Wycofanie się z aktywności zawodowej, towarzyskiej, rodzinnej bez towarzyszącego temu poczucie żalu na rzecz poczucia niezależności.
- Prosty tryb życia bazujący na rytualnym charakterze codziennych czynności.

- Spadek życiowej energii sprzyjający refleksji osobistej i pomagający w kontemplacji.

3. Aktywność osób starszych

Zaproponowana przez Erika Eriksona (2002: 1–144) teoria rozwoju psychospołecznego podkreśla rolę generatywności w okresie po 60 r. ż. Modyfikując koncepcję, George Vaillant (2002: 1–143) w okresie senioralnym lokuje fazy generatywności, rozumienia znaczenia własnego życia oraz integralności.

W stadiach tych realizuje się troska o następne pokolenia, przenoszenie tradycji i wartości na przyszłe pokolenia, uzyskanie poczucia spokoju i jedności z zachowaniem szacunku dla siebie i innych. Jest to proces wyłaniania się mądrości poprzez nabywanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, lepsze rozumienie doświadczeń życiowych, większą zdolność kształtowania siebie i innych.

Jak pisze Vaillant (2002: 61) „Pomyślna starość oznacza dzielenie się z innymi radością, gdy to tylko możliwe, otrzymywanie od innych wdzięczności, gdy istnieje taka potrzeba, oraz zdolność rozwoju siebie pomiędzy innych”.

W okresie starości istotne są proaktywne zachowania adaptacyjne. Do zachowań tych Kahana i in. (2003: 163) zaliczają tradycyjne zachowania proaktywne nakierowane na prewencję zdolności adaptacyjnych (np. promocja zdrowia, pomoc w zapewnieniu wsparcia) oraz poprawę zachowań np. poprawę warunków środowiskowych, aktywizowanie w rolach społecznych. Współczesne zachowania proaktywne dotyczą potrzeb osób starszych w perspektywie przyszłości.

Starość może być okresem sukcesów życiowych, także zawodowych. W swojej książce *Najlepsza reszta życia* Mark Victor Hansen i Art Linkletter (2007: 317–350) podają szereg przykładów przekonujących, że życie w okresie późnej dorosłości może być satysfakcjonujące i pełne pasji. Dla przykładu - Lucile Borgen w wieku 91 lat wygrała slalom dla kobiet w Ogólnonarodowych Zawodach Narciarstwa Wodnego w USA, a Gertrude Friedman w wieku lat 84 napisała i wydała swą pierwszą powieść pod tytułem „Tushika”. Przykładów dostarcza też obserwacja współczesnego świata. W 2012 roku Vittorio (83 l.) i Paolo Taviani (82 l.) zostali zwycięzcami festiwalu filmowego Berlinale za film „Cezar musi umrzeć”. Każda z tych osób jest dowodem możliwości otwierających się przed człowiekiem, niezależnie od wieku. Są to ludzie, którzy nie pogodzili się z rozpowszechnionym stereotypem starzenia się. Pojmowane negatywnie starzenie się zastąpili dojrzwaniem – czyli uczeniem się i rozwijaniem swego potencjału.

4. Pozytywne starzenie się i pojęcia pokrewne

Analiza zmian rozwojowych okresu późnej dorosłości oraz różnorodności dróg starzenia się prowadzi teoretyków i badaczy do refleksji nad pozytywnymi aspektami przeżywania tego okresu życia. Rowe i Kahn (1987, za: Hill, 2010: 38) spopularyzowali termin „pomyślne starzenie się”. Pojęcie to odnoszone jest do osób starszych żyjących dłużej niż wynosi długość życia oczekiwana w ich grupie demograficznej i doświadczającej wysokiej jakości życia w siódmej i ósmej dekadzie życia. Osoby takie prowadzą tryb życia sprzyjający dobremu starzeniu się. Doświadczają szczęścia, spełnienia i dobrego zdrowia w późnym wieku w wyniku pozytywnych wyborów dotyczących stylu życia i odpowiednich zachowań.

Z kolei Ryff (1982: 209–214) posługuje się terminem „pomyślne starzenie się” rozumiejąc pod tą nazwą formę ludzkiego funkcjonowania, którego efektem jest optymalny rozwój człowieka dorosłego w ciągu całego życia.

Jedną z bardziej wyczerpujących definicji pomyślnego starzenia się podaje Palmore (1995: 914–915) zwracając uwagę, iż jest to kombinacja optymalnej zdolności przeżycia, dobrego zdrowia oraz doświadczania satysfakcji życiowej.

Wariantem pomyślnego starzenia się według Hilla i wsp. (1995, za: Hill, 2010: 38–39) będzie „optymalne starzenie się” czyli forma starzenia się oparta na sprzyjających długowieczności wrodzonych predyspozycjach biologicznych lub genetycznych.

W tym miejscu warto zaznaczyć że powyższe rozróżniania terminologiczne nie wyczerpują złożoności problematyki, w literaturze bowiem używa się jeszcze innych pojęć pokrewnych takich jak „kreatywne starzenie się” czy „zdrowe starzenie się”.

Koncepcja pozytywnego starzenia się opisana przez Roberta Hilla (2010: 42–306) wyrasta z nurtu psychologii pozytywnej zakładając, iż istota ludzka posiada zasoby chroniące przed negatywnym wpływem problemów napotykanych w życiu. Istnieje duże zróżnicowanie przebiegu procesu starzenia się wśród różnych osób. Żyjąc dostatecznie długo, każdy człowiek doświadczy pogorszenia się stanu zdrowia i zmniejszenia możliwości intelektualnych w wyniku starzenia się. Jednak człowiek, który dokonuje odpowiednich wyborów dotyczących stylu życia, może w pewnym stopniu ograniczyć straty związane z wiekiem.

Cechy charakterystyczne pozytywnego starzenia się to wspólne cechy ludzi, którzy pomyślnie wkraczają w okres późnej dorosłości (od 60 r. ż.) i szczęśliwie spędzają jesień życia. Człowiek wykorzystuje dostępne mu zasoby w celu zoptymalizowania doświadczenia starzenia się. Warto przy tym pamiętać, że pogarszanie się stanu zdrowia i pozytywne starzenie nie wykluczają się wzajemnie. Ludzie mogą stosować różnorodne strategie asymilacyjne oraz akomo-

dacyjne w celu przystosowania się do pogarszającego się stanu zdrowia. Do wspomnianych zasobów należą wrodzone predyspozycje psychiczne, warunki środowiskowe, cechy indywidualne – osobowość, wartości, postawy, przekonania. Ludzie pozytywnie starzejący się dokonują także trafnych wyborów dotyczących stylu życia, aby zachować dobrostan psychiczny, a także dbają o elastyczność w całym cyklu życia. Osoby pozytywnie starzejące się łączą także skupianie się na pozytywnych stronach życia, a nie na problemach i trudnościach związanych z zaawansowanym wiekiem. Jak pisze G. Vaillant (2002: 161) w książce *Aging well* – „Pozytywne starzenie się musi zawsze odzwierciedlać istotną reakcję na zmiany, na chorobę oraz na nierównowagę otoczenia; pozytywne starzenie się nie polega tylko na unikaniu strat na zdrowiu i na pewno nie polega na unikaniu śmierci”.

Koncepcje pozytywnego starzenia się mają swe źródło także w badaniach przekonujących o możliwości dobrego funkcjonowania w późnym wieku. Jednym z takich badań był program badawczy MacArthur Studies of Successful Aging. Zainicjowany w 1984 roku program miał na celu zidentyfikowanie kohorty funkcjonujących na wysokim poziomie osób starszych w wieku 70–79 lat w 3 miastach w USA. Ocenie podlegały parametry wydolności fizycznej, funkcji poznawczych, stanu zdrowia i właściwości psychicznych (por. Sarkisian i in., 2008: 2292–2297).

Wyniki kilkukrotnych badań w różnych okresach życia potwierdzają szereg założeń modelu pozytywnego starzenia się. Można je streścić w kilku punktach (za: Hill, 2010: 40–41):

- Istnieją osoby, które można nazwać „starzejącymi się pomyślnie”.
- Istnieją konkretne cechy osób starzejących się pomyślnie.
- Możliwe są zachowania i wybory dotyczące stylu życia, które ułatwiają pomyślne starzenie się.
- Nawet w warunkach pomyślnego starzenia się zachodzi proces stopniowego pogarszania się stanu zdrowia.

5. Starzenie się a styl życia

Poprzez swoje zachowania jednostka może wpływać na swój dobrostan biopsychospołeczny, opóźniać występowanie chorób i poprawiać funkcjonowanie zdrowotne w każdym okresie życia, także w późnej dorosłości (por. Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik, 2011: 11–24). Istotnym czynnikiem sprzyjającym zdrowiu fizycznemu i psychicznemu osób starszych jest podejmowana przez nich aktywność. Osoby starsze, które są aktywne fizycznie doświadczają niższego poziomu stresu, niższego poziomu lęku, deklarują lepsze samopoczucie, mają większe poczucie niezależności, a także mają większą liczbę kontaktów społecznych (por. Olszewski 1999: 175–186).

W grupie seniorów szczególnego znaczenia nabiera nie tylko aktywność fizyczna, ale szeroko ujęta aktywność zdrowotna. Wyniki wstępnych badań własnych w grupie łódzkich słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku (N=40) miały na celu ustalenie, jakie zachowania zdrowotne podejmują seniorzy. W odpowiedzi na pytanie „Jakie zachowania wzmacniające zdrowie podejmujesz?” seniorzy deklarowali różnorodne i liczne działania prozdrowotne. W kolejności od najczęściej wymienianych były to:

1. Aktywność fizyczna (spacery, praca na działce, nordic walking, rower, gimnastyka).
2. Zdrowe odżywianie (eliminacja lub ograniczanie potraw ciężkostrawnych i tłustych, słodkich, utrzymywanie diety zaleconej przez lekarza np. cukrzycowej, regularne posiłki).
3. Przestrzeganie zaleceń lekarskich (przyjmowanie zaleconych leków, robienie badań).
4. Dbłość o kontakty społeczne (podtrzymywanie przyjaźni, dbłość o relacje z rodziną, unikanie konfliktów z otoczeniem).
5. Dbłość o kondycję psychiczną (unikanie stresów, dbanie o odpoczynek, dobry nastrój, relaks, pozytywne myślenie, uśmiech i humor).
6. Dbłość o sprawność umysłową (uczęszczanie na Uniwersytet Trzeciego Wieku, rozwój zainteresowań, poszukiwanie wiedzy, czytanie, krzyżówki, komputer).
7. Inne zachowania (przyjmowanie suplementów diety, kontrola wagi ciała, sanatorium, wczasy, dbanie o wygląd i mieszkanie, brak nałogów).

Seniorzy – studenci Uniwersytetów trzeciego Wieku – są grupą specyficzną, zaangażowaną we własny rozwój w okresie późnej dorosłości. Podjętą szereg intencjonalnych działań na rzecz zdrowia, zalicza się do nich także samo uczestnictwo w zajęciach UTW. Dbają świadomie o stan zdrowia w aspekcie umysłowym, emocjonalnym, społecznym oraz fizycznym. To właśnie w tej grupie można znaleźć wiele osób będących potwierdzeniem koncepcji pozytywnego starzenia się.

6. Psychologiczne bariery pozytywnego starzenia się

Niektórzy ludzie starzeją się z trudnością – nie dlatego, że ich sytuacja życiowa jest obiektywnie gorsza, ale dlatego, że mają skłonność do przyjmowania pewnych założeń dotyczących ich samych i świata, które podkreślają ciężar brzemienia lat. Najważniejsze bariery to (por. Hill, 2010: 147–175):

- Sztynność/problemy adaptacyjne – ogranicza zdolność dostrzegania problemów z różnych punktów widzenia i sprawnego adaptowania się do nich. Osoba starsza wykorzystuje niejednokrotnie dawniej stosowane, mało ad-

aptacyjne strategie do rozwiązywania nowych problemów, nawet jeśli dana strategia nie sprawdziła się w przeszłości. Sztywność jest podstawą popełniania wciąż tych samych błędów.

- Negatywność/pesymizm – utrudnia spostrzegania w pozytywnym świetle tego, co oceniane jest jako niepożądane, utrudnia nawiązywanie nowych relacji, rodzi poczucie niemocy, a pojawiające się przecież każdemu przykre zdarzenia potwierdzają przekonanie o braku wpływu na swoją sytuację. Skłonność do zamartwiania się skutkuje koncentracją na sferze zmartwień z pominięciem innych, pozytywnych aspektów życia, a często przewrażliwieniem na punkcie najdrobniejszych problemów np. niegroźnych dolegliwości fizycznych.
- Egocentryzm – ludzie, którzy nie mogą w podeszłym wieku nawiązać relacji opartych na mądrości, mają problemy z doświadczeniem pozytywnego starzenia się bo przeszkadza im w tym nadmierne skupianie się na sobie samym. Wiąże się to z dwojakim sposobem spostrzegania siebie samego – w kategoriach własnej wyjątkowości albo własnych dysfunkcji. Pierwszy sposób koncentracji na sobie wynika z poczucia uprzywilejowania w stosunku do innych, drugi zwykle z zaabsorbowania swoimi dolegliwościami i niedopuszczaniem myśli o śmierci. Według Eriksona (2002: 1–144) dopiero zerwanie z egocentryczną ideologią jest konieczne, aby sprostać ostatniemu życiowemu wyzwaniu, którym jest osobiste doświadczenie śmierci.
- Żal – w wielu przypadkach doświadczanie silnego żalu (najczęściej dotyczące zdarzeń z przeszłości) nie sprzyja adaptacji, wiąże się z koncentracją na własnej osobie i poczuciem negatywnego bilansu życiowego. Powoduje emocjonalne uwięzienie w pewnym punkcie przeszłości i może blokować rozwój.

Każda osoba, chcąc sprostać trudnym zadaniom okresu starości, powinna mieć świadomość odpowiedzialności za jakość własnej starości. Wyzwaniem tego okresu jest akceptacja zmieniających się warunków życia, faktu przemijania, kształtowanie nawyków prozdrowotnych opóźniających biologiczne starzenie się organizmu, otwartość na kontakty z ludźmi i czerpanie korzyści, jakie okres starości może z sobą nieść (por. Zielińska-Więczkowska i in., 2008: 131–136).

7. Zakończenie

Koncepcje pozytywnego starzenia się przekonują, że okres późnej dorosłości nie musi wiązać się ze znacząco ograniczonym dobrostanem, a nawet mimo problemów zdrowotnych w zakresie zdrowia somatycznego jednostka może doświadczać wzrostu w zakresie innych wymiarów zdrowia, co najpełniej za-

uważyć można w zakresie rozwoju mądrości. Starzenie się może być więc doświadczeniem pozytywnym, jeśli utożsamiane jest z rozwojem, a nie z procesem, który rozwój ogranicza.

Społeczeństwo polskie coraz szybciej się starzeje, okres życia się wydłuża, jednak nie zawsze idzie to w Polsce w parze z podniesieniem jakości życia osób starszych. Oddziaływania kierowane do grupy seniorów powinny być prowadzone kompleksowo, z uwzględnieniem psychoedukacji i rehabilitacji psychicznej w kierunku wzmocnienia zasobów osobistych i społecznych tj. poczucia własnej wartości, motywacji do życia i działania, umiejętności spostrzegania i korzystania ze wsparcia innych ludzi. Zasadnym jest także tworzenie programów rehabilitacji psychicznej dla osób starszych w instytucjach pomocy. Na przeszłość i bilans życiowy nie można wpłynąć, ale można zmieniać stosunek do współczesności poprzez kształtowanie postaw i poczucia kontroli, co wpłynie na stan odporności somatycznej i jakość życia (por. Łój, 2007: 1–133).

Streszczenie

W przekroju globalnym ludzkość jest dzisiaj starsza niż kiedykolwiek w historii. Średnia długość życia stale się wydłuża. W XXI wieku obserwuje się wzrost udziału seniorów w populacji ogólnej ludności Polski. Naukowe zgłębianie tematu doświadczenia starzenia się jest więc szczególnie istotne z punktu widzenia procesów demograficznych. Mimo, iż w procesie starzenia się, szczególnie w okresie późnej dorosłości, pogarsza się zwykle stan zdrowia fizycznego, to starzenie się może być spostrzegane pozytywnie, jeśli towarzyszyć mu będzie proces optymalizacji psychofizycznego i społecznego dobrostanu. Poprzez swoje zachowania jednostka może wpływać na swój dobrostan biopsychospołeczny, opóźniać występowanie chorób i poprawiać funkcjonowanie zdrowotne.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie zadane w temacie – jakie mogą być pozytywne elementy starzenia się, jakie są warunki tzw. „pozytywnego starzenia się”, jakie cechy psychologiczne są istotne w procesie doświadczania pozytywnych stron okresu późnej dorosłości oraz jakie bariery psychologiczne mogą blokować doświadczanie procesu starzenia się i okresu starości jako pozytywnego.

Słowa kluczowe: pozytywne starzenie się, okres późnej dorosłości.

Summary

The global cross-section of humanity is now older than ever before in history. The average life expectancy increases. In the twenty-first century the share of seniors in the general Polish population is growing. The research of experiencing of aging is so important from the point of view of demographic processes. Although the aging process during late adulthood is connected with worse physical health, the aging may be perceived positive if accompanied by the optimization process of mental and social well-being. Through individual behavior an individual can affect the state of well-being, delay the occurrence of diseases and improve health functioning.

The article attempts to answer the question posed in the topic – what may be positive elements of aging and what are the conditions of positive aging. There will be discussed the psy-

chological characteristics that are important in the process of experiencing the positive aspects of the period of late adulthood and the psychological barriers that can block the experience of aging and old age as a positive.

Key words: positive aging, period of late adulthood.

Bibliografia

Atchley R.C., *Everyday mysticism: spiritual development in late adulthood*, "Journal of Adult Development" 1997, nr 4.

Baltes P.B., Rees H.W., Lipsitt L.P., *Life-span development psychology*, "Annual Review of Psychology" 1980, nr 1.

Bauman K., *Jakość życia w okresie późnej dorosłości – dyskurs teoretyczny*, „Gerontologia Polska” 2006, t. 14, nr 4.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zyska i Spółka, Poznań 1998.

Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Dom Wyd. Rebis, Poznań 2002.

Finogenow M., *Starzenie się społeczeństwa i starzenie się kompetencji* [w:] M. Znajmiecka-Sikora, B. Kędzierska, E. Roszko (red.), *Kształcenie ustawiczne od A do Z. Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku pracy*, SATORI druk, Łódź 2011.

Flick U., Fischer C., Neuber A., Schwartz F.W., Walter U., *Health in the Context of Growing Old: Social Representations of Health*, "Journal of Health Psychology" 2003, nr 8.

Frąckiewicz L., Żakowska-Wachelko B., *300 wiadomości o starości*, UŚ, Katowice 1987.

Gall T.L., Evans D.R., Howard J., *The retirement adjustment process: changes in the well-being of male retirees across time*, "Journal of Gerontology: Psychological Sciences" 1997, t. 52B, nr 3.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2007.

Hill R.D., Grut M., Wahlin A., Herlitz A., Winblad B., Backman L., *Predicting memory performance in optimally healthy very old adults*, "Journal of Mental Health and Aging" 1995, nr 1.

Isaksson K., Johansson G., *Adaptation to continued work and early retirement following downsizing: Long-term effects and gender differences*, "Journal of Occupational and Organizational Psychology" 2000, nr 73.

Izdebski P., Polak A., *Regresja czy progresja? Emocje w okresie starzenia się*, „Gerontologia Polska” 2008, t. 16, nr 1.

Kahana E., Kahana B., Kercher K., *Emerging lifestyles and proactive options for successful ageing*, "Ageing International" 2003, nr 2.

Kim J.E., Moen P., *Is Retirement Good or Bad for Subjective Well-Being?*, "Current Directions in Psychological Science" 2001, t. 10, nr 3.

- Kopczyński J., *Choroby cywilizacyjne przyszłości* [w:] H. Kirchner, J. Kopczyński (red.), *Aktualne problemy zdrowotne. Zagrożenia i szanse*, IGNIS, Warszawa 1999.
- Łój G., *Psychologiczne wyznaczniki przeżywanej starości (psychoneuroimmunologia starości)*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2007.
- McLaughlin S.J., Jette A.M., Connell C.M., *An examination of healthy aging across a conceptual continuum: prevalence estimates, demographic patterns, and validity*, "The Journals Of Gerontology. Series A, Biological Sciences And Medical Sciences" 2012, t. 67 (7).
- Midanik L.T., Soghikian K., Ransom L.J., Tekawa I.S., *The effect of retirement on mental health and health behaviors: The Kaiser Permanente Retirement Study*, "Journal of Gerontology: Social Sciences" 1995, nr 50B.
- Olszewski H., *Aktywność ruchowa w życiu osób starzejących się: badania z perspektywy kompetencji kulturowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1999, t. 4.
- Palmore E.B., *Successful aging* [w:] G.L. Maddox (ed.), *Encyclopedia of aging: A comprehensive resource in gerontology and geriatrics*, Springer, New York 1995.
- Pasik M., *Wyznaczniki jakości życia u osób w wieku emerytalnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego – Folia Psychologica” 2005, nr 9.
- Pasik M., *Sytuacyjne i podmiotowe uwarunkowania przystosowania do emerytury* [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Reitzes D.C., Mutran E. J., Fernandez M.E., *The Decision to Retire: A Career Perspective*, "Social Science Quarterly" 1998, t. 79, nr 3.
- Ryff C.D., *Successful aging: A developmental approach*, "Gerontologist" 1982, nr 22.
- Steuden S., *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa 2011.
- Sarkisian C.A., Gruenewald T. L., Boscardin J.W., Seeman T. E., *Preliminary Evidence for Subdimensions of Geriatric Frailty: The MacArthur Study of Successful Aging*, "Journal of the American Geriatrics Society" 2004, t. 56, nr 12.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, T.2, PWN, Warszawa 2004.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011.
- Stuart-Hamilton I., *Psychologia starzenia się i starości*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Vaillant G.E., *Aging well: Surprising guideposts to happier life*, Little-Brown, Boston 2002.
- Zadworna-Cieślak M., Ogińska-Bulik N., *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Difin, Warszawa 2011.
- Zielińska-Więczkowska W., Kędziora-Kornatowska K., Kornatowski T., *Starość jako wyzwanie*, „Gerontologia Polska” 2008, t. 16, nr 3.

Paweł Majchrzak

Spółeczna Akademia Nauk

Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność wśród dzieci i młodzieży, a spektrum zaburzeń kontroli impulsów

1. Charakterystyka nadmiernej cyberaktywności

Termin nadmierna cyberaktywność wiąże się z takimi pojęciami jak: uzależnienie od Internetu (Young, 1996: 899–902; Ko i in., 2006: 887–894; Majchrzak, Ogińska-Bulik, 2010), patologiczne użytkowanie Internetu (Davies, 2001, ss. 187–195; Morahan-Martin and Schumacker, 2000: 110–113), uzależnienie od gier komputerowych (Lo i in., 2005, ss. 15–20; Ng, Wiemer-Hastings, 2005: 110–113) oraz inne służące scharakteryzowaniu dezadaptacyjnych zachowań jakie podejmuje jednostka w kontakcie z nowoczesnymi technologiami.

Badacze zajmujący się nadmiernym zaangażowaniem w cyberaktywność, w tym aktywnością związaną z Internetem podejmowali próby zdefiniowania zachowań użytkowników widząc w nich przejawy działań o charakterze impulsywnym. Jednym z pierwszych był M. Griffiths, który dokonał podziału uzależnienia od cyberprzestrzeni na dwie kategorie: pierwotne i wtórne. O ile wtórne uzależnienie wiązało się z ucieczką przed rzeczywistością i zostanie scharakteryzowane w dalszej części artykułu, o tyle pierwotne zdaje się odzwierciedlać naturę zaburzeń impulsywnych – użytkownik podejmuje aktywność będącą formą stymulacji i pobudzenia, celem jego działania jest osiągnięcie gratyfikacji, nagrody (Griffiths, 1995: 14–19).

Obok koncepcji Griffiths'a warto wskazać na model patologicznego użytkowania Internetu (Pathological Internet Use – PIU) zaproponowany przez Davies'a. Autor wyróżnia wprawdzie dwa rodzaje patologicznego użytkowania Internetu, jednak bliższe kategorii zaburzeń kontroli impulsów jest korzystanie z Sieci określane jako specyficzne (SPIU), zawierające w sobie określone

kategorii aktywności sieciowej. Według Davisa użytkowanie specyficzne jest rezultatem wcześniej występujących trudności, najczęściej związanych z hazardem lub pornografią, które decydują o obrazie zaburzenia (Davis, 1999; Davis, 2001: 187–195).

Bezpośrednie odniesienie do zaburzeń kontroli impulsów można odnaleźć w pracach Young, która uzależnienie od Internetu definiuje jako zaburzenie kontroli impulsów nie powodujące intoksykacji i mające znaczący udział w obniżeniu poziomu funkcjonowania w sferach społecznej, zawodowej i psychologicznej (Young, 1998: 237–244). Autorka zaadaptowała kryteria diagnostyczne DSM-IV, opisujące zjawisko patologicznego hazardu, jako analogiczne do patologicznego użytkowania Internetu. Wyodrębniła także pięć podtypów uzależnienia związanego z Internetem:

- uzależnienie od sieci internetowej (*net compulsions*) – uogólniona aktywność w Sieci, prowadząca do zaburzenia funkcjonowania jednostki w sferze społecznej, zawodowej i psychologicznej;
- socjomania internetowa czyli uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (cyber-relationship addiction) - dominującym symptomem tej formy zależności jest nadmierne zaangażowanie w wirtualne związki interpersonalne (Young, 1997, 1999a: 381–383), które mogą lecz nie muszą ewoluować w fizycznie istniejące relacje oparte na bezpośrednim fizycznym kontakcie;
- erotomania internetowa (*cybersexual addiction*), w tym cyberseks bierny – sprowadzający się do przeglądania stron pornograficznych oraz cyberseks aktywny, polegający na prowadzeniu rozmów o charakterze seksualnym, uprawianiu cyberseksu online, w tym z użyciem dwustronnej video komunikacji (Young, 1998: 237–244);
- przeciążenie informacyjne, czyli przymus pobierania informacji (information overload) - aktywność, przejawiająca się głównie w postaci eksploracji witryn internetowych lub innych źródeł wiadomości (Greenfield, 1999: 403–412; Morahan-Martin i Schumacker, 2000: 13–29; Anderson 2001: 21–26), podatność wykazują jednostki z wysoce rozwiniętą umiejętnością myślenia abstrakcyjnego, dla których nieskończone bazy danych stanowią formę umysłowej stymulacji (Young, Rogers 1998). Brak tutaj specyficznego, ustalonego celu przemieszczania się po poszczególnych stronach Sieci, a internauci nastawieni są przede wszystkim na czerpanie satysfakcji z uogólnionej stymulacji poznawczej, jaką gwarantują sobie zdobywając kolejne informacje (Greenfield, 1999: 403–412);
- uzależnienie od komputera (*computer addiction*) – aktywność jednostki związana z korzystaniem ze sprzętu komputerowego nie będącego w sieci.

Listę dezadaptacyjnych zachowań związanych z cyberaktywnością można poszerzyć o dodatkowe, bardziej specyficzne aktywności do których należy:

- zależność od gier w tym gier sieciowych i gier offline (Braun-Gałkowska, 1996: 2–8; Griffiths, Hunt, 1998: 475–480; Young, 1999a: 381–383; Morahan-Martin i Schumacker, 2000: 13–29; Lo i in., 2005: 15–20; Ng, Wiemer-Hastings, 2005: 110–113), w których system celów, charakterystyczny rozkład wzmocnień, jakie otrzymuje gracz oraz możliwa nieskończoność światów (szczególnie w grach online) są najbardziej atrakcyjnymi i uzależniającymi czynnikami (Ng, Wiemer-Hastings, 2005: 110–113).
- zależność od wirtualnych gier hazardowych będących odzwierciedleniem tradycyjnych rzeczywistych gier hazardowych – karty, kości, ruletki, maszyny losowe. Pozostaje kwestią sporną czy to patologiczni hazardziści wykorzystują Internet odnajdując w nim nowy obszar swojej dotychczasowej aktywności, czy też specyfika internetowej wersji hazardu oparta na anonimowości, odmienności doznań, konstrukcji wykorzystywanych gier jest przyczyną ich uzależnienia (Griffiths, 2003: 557–568).
- inne aktywności o charakterze kompulsywnym takie jak: zakupy online, aukcje internetowe, dokonywanie transakcji giełdowych, których celem jest zdobycie określonego przedmiotu, towaru, rzeczy mającej wartość lub nabierającej wartości w trakcie jej zdobywania (Greenfield, 1999: 403–412).
- zależność od telefonu komórkowego, w której związek użytkownika ze sprzętem wykracza poza zwykłe zainteresowanie urządzeniem i przekształca się w więź przypominającą interpersonalny związek emocjonalny (Guerreschi, 2006: 197–217).

Wszystkie wyżej wymienione zaburzenia pomimo odmiennej charakterystyki łączą dwa elementy - aktywność użytkownika wiąże się z wirtualną rzeczywistością tworzoną za pomocą nowoczesnych technologii, zaś jego działanie zostaje pozbawione osobistej kontroli, która znika na rzecz dostarczającego gratyfikacji i przyjemności impulsu. Uwzględniając obie wskazane cechy można przyjąć, iż jednostka wzorem innych zaburzeń pochodzących z obszaru ICDs takich jak piromania, czy kleptomania znajduje się w stanie cybermanii.

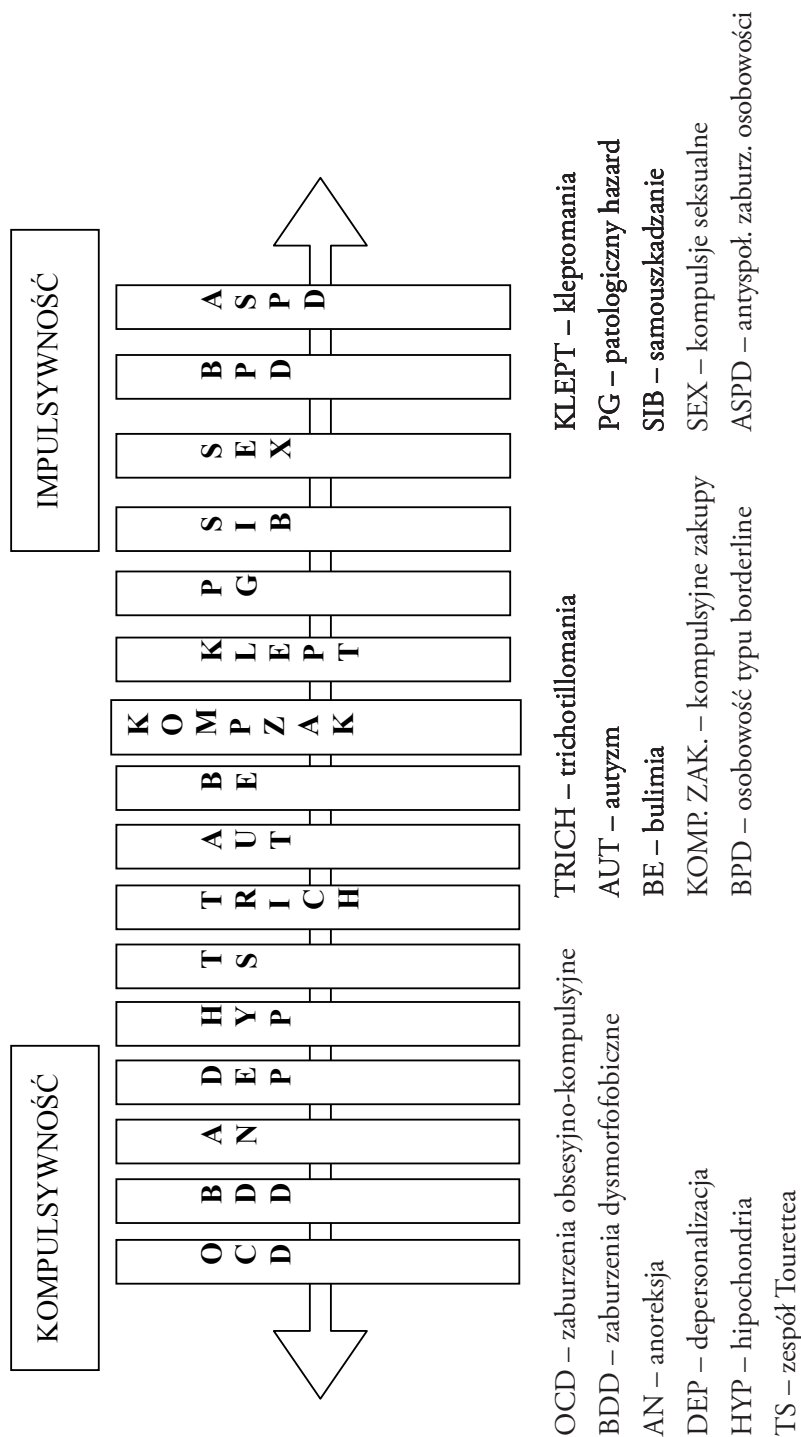
2. Cybermania a spektrum zaburzeń kontroli impulsów

Aby umiejscowić nadmierną cyberaktywność w ramach istniejących klasyfikacji zaburzeń należy wziąć pod uwagę grupę wchodzącą w skład spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, a mianowicie spektrum zaburzeń kontroli impulsów. O ile w DSM IV w ramach zaburzeń kontroli impulsów klasyfikuje się: okresowe zaburzenia eksplozywne, kleptomanię, piromanię, patologiczny

hazard oraz trichotillomanię, o tyle Hollander i Stein (2006) przedstawiając koncepcję spektrum zaburzeń kontroli impulsów – ICDs wskazują na znacznie szerszy zbiór zaburzeń wykraczający poza istniejącą klasyfikację. Obok pięciu wskazanych wcześniej jednostek chorobowych wymieniają m.in.: zaburzenia hiperseksualne, zaburzenia jedzenia, zaburzenia osobowości typu borderline i antyspołeczne, samookaleczanie, zespół nadpobudliwości psychoruchowej, chorobę afektywną dwubiegunową oraz przyjmowanie substancji psychoaktywnych. W grupie tej znalazły się także zachowania określane jako uzależnienia behawioralne (Ogińska-Bulik, 2010), wśród których wymienia się kompulsyjne zakupy, a także uzależnienie od Internetu (Majchrzak, Ogińska-Bulik, 2010), które jest jednym z najważniejszych elementów cybermanii. Objawem łączącym wszystkie wymienione zaburzenia jest utrata kontroli nad odczuwanymi impulsami, czy też popędami oraz podejmowanie pod ich wpływem czynności mających rozładowujący i nagradzający charakter.

Spektrum zaburzeń kontroli impulsów – ICDs wchodzi w skład szerszej grupy zaburzeń, która przez Hollandera i współpracowników została określona jako spektrum zaburzeń obsesyjno – kompulsywnych – OCDs (spectrum obsessive-compulsive disorders) (Hollander i in., 2007: 5–13), wśród których znajdują się m.in.: zaburzenia jedzenia; zaburzenia dysocjacyjne; zaburzenia somatopodobne; impulsywne zaburzenia osobowości; zaburzenia neurologiczne (autyzm, choroba Huntingtona, zespół Tourette’a); tiki, a także zaburzenia kontroli impulsów, wśród których wymienia się: niekontrolowane wybuchy agresji, hazard, kleptomanię, trichotillomanię, samouszkodzenia. Analizując zaburzenia wchodzące w skład OCDs badacze doszli do wniosku, iż można je rozpatrywać w postaci kontinuum, którego bieguny to kompulsywność i impulsywność. Na jednym krańcu kontinuum znajdują się zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, których podłożem jest lęk, nasilany przez obsesyjne myślenie i rozładowywany dzięki kompulsywnie wykonywanym czynnościom. W funkcjonowaniu jednostki widoczne są tendencje odzwierciedlające niepokój – unikanie, chęć ucieczki przed wywołującym lęk bodźcem. Na drugim krańcu kontinuum znajdują się zaburzenia, w obrazie których ujawniają się nieprzewidywalne działania podejmowane pod wpływem niekontrolowanych impulsów czego przykładem mogą być zaburzenia osobowości typu borderline. W funkcjonowaniu jednostki widoczne są: tendencje odzwierciedlające jej dążenie do kontaktu z bodźcem, pobudzenie związane z działaniem, a także rozładowanie go na skutek wykonanej czynności.

Ryc. 1. OCDs



Źródło: (Holladner i in., 2007).

3. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży, a cyberaktywność

Biorąc pod uwagę różne aspekty rozwoju dzieci i młodzieży zauważalna jest ogólna prawidłowość dotycząca ich funkcjonowania - im wcześniejszy etap rozwoju jednostki, tym większa skłonność do impulsywnego działania i słabiej wykształcone mechanizmy kontroli nad impulsami, a także bardziej zauważalne, dążenie do hedonistycznego zaspokajania potrzeb przejawiające się chociażby w trudnościach w odraczaniu gratyfikacji. Jednocześnie dynamiczny rozwój w sferze poznawczej, emocjonalnej, fizycznej i społecznej opiera się na kolekcjonowaniu doświadczeń, gromadzeniu wiedzy, uczeniu się, zdobywaniu poczucia sprawczości i skuteczności (Kielar-Turska, 2007: 83–129; Stefańska-Klar, 2007: 130–162; Obuchowska, 2007: 130–162: 163–201). W tej sytuacji nowoczesne technologie z jednej strony zaspokajają „głód poznawczy” umożliwiając zdobywanie informacji, umiejętności, dostarczając wrażeń, z drugiej zaś są obszarem umożliwiającym poddawanie się impulsom bez konsekwencji. W procesie tym ważną rolę pełni kilka mechanizmów psychologicznych, w tym warunkowanie klasyczne i instrumentalne zwiększające rolę i znaczenie wykorzystywanych technologii.

4. Rola warunkowania

Mechanizm klasycznego warunkowania, odgrywa istotną rolę w inicjowaniu, podtrzymywaniu oraz zmienianiu określonych zachowań. Dzięki niemu możliwe jest wytworzenie psychicznego pobudzenia w odpowiedzi na pojawiający się zewnętrzny sygnał, jakim może być widok komputera, jego włączenie czy oczekiwanie na informacje pochodzące z tego medium. Powstające połączenia pomiędzy wewnętrznymi stanami jednostki, takimi jak podniecenie, przyjemność, nadzieja, zaskoczenie mogą skutkować stworzeniem psychicznej zależności, wyrażającej się w dążeniu do częstszego przeżywania uczuć, doznań, jakie dostarcza korzystanie z cyberprzestrzeni (Beard, 2005: 7–13).

Drugim istotnym mechanizmem jest warunkowanie instrumentalne, które koncentruje się na wzmacnianiu myśli, uczuć, zachowań związanych z wykonywaniem określonych działań. Korzystanie z Sieci może być warunkowane poprzez szereg zróżnicowanych wzmocnień, do których należy m.in. uzyskiwanie i dostęp do informacji, szybki i utrzymujący się kontakt z ludźmi, poczucie rosnących umiejętności, satysfakcja z wygranej, zwiększone poczucie własnej wartości i znaczenia wśród rówieśników. W efekcie osoba wzmaga swoje zaangażowanie w cyberprzestrzeń, poszukując i otrzymując tego typu gratyfikacje, te zaś trwale wzmacniają jej zachowania. Jako przykład takiego warunkowania, opartego na nieregularnych rozkładach wzmocnień może posłużyć sprawdzanie poczty internetowej. Użytkownik otrzymuje nagrodę w postaci wiadomości przy zróżnicowanej liczbie odwiedzin własnego konta mailowego. Czasami

wystarczy trzykrotne sprawdzenie zawartości, innym razem siedmiokrotne logowanie na koncie, aby uzyskać wzmocnienie w postaci maila (Beard, 2005: 7–13). Proces warunkowania instrumentalnego jest także świadomie wykorzystywany przez twórców gier konstruujących system gratyfikacji dostępnych dla gracza w oparciu o nieregularny rozkład wzmocnień, jako najbardziej skuteczny i trwale kształtujący zachowania (Wallace, 2005: 241).

5. Zaspokajanie potrzeb poznawczych

Rozpatrując wspomnianą wcześniej, rozwojowo uwarunkowaną potrzebę nabywania wiedzy i poznawania warto podkreślić znaczenie korzystania z cyberprzestrzeni dla funkcjonowania poznawczego dzieci i młodzieży. Jest ono spostrzegane dwojako – prowadzi do progresu niektórych zdolności i umiejętności, będących ważnymi składowymi tej sfery, zaspokaja ciekawość, ale także, ze względu na wykorzystanie specyficznych rozwiązań technicznych, jest przyczyną zmian percepcyjnych i zagubienia w wirtualnym, szczególnie sieciowym środowisku.

Możliwości wspierania rozwoju potwierdzają badania wskazujące na pozytywny wpływ gier komputerowych na funkcje intelektualne użytkowników. Ten rodzaj aktywności stymuluje procesy myślenia asocjacyjnego, rozwija intuicję, myślenie hipotetyczne i doskonali koordynację wzrokowo-ruchową (Danowski, Krupińska, 2007). Z drugiej strony bogactwo graficzne, fabuła, możliwość wcielania się w rolę i poznawczo-emocjonalnego identyfikowania z postacią stanowią źródło stymulacji, z którą wiąże się mechanizm budowania napięcia gracza. Napięciu towarzyszy potrzeba rozładowania, a co za tym idzie większe prawdopodobieństwo działania impulsywnego, którego siła może decydować o poziomie doświadczanej przyjemności.

Brak ograniczeń w wirtualnym świecie stanowi zachętę do ulegania różnego rodzaju impulsom, które pozbawione są realnych konsekwencji. Jednym z takich impulsów biorąc pod uwagę jego instynktowne, czy też popędowe podłoże jest ten skłaniający jednostkę do prezentowania agresji. Z poznawczego punktu widzenia jednostka zaczyna identyfikować zachowania agresywne jako skuteczną strategię rozwiązywania sytuacji konfliktowych, sposób służący zaspokajaniu potrzeb i budowaniu poczucia sprawstwa, a także mechanizm dostarczający przyjemności płynącej z dominacji i ekspansji. Uaktywniając ekspresję nieświadomych fantazji i impulsów może dojść do podejmowania ról odgrywanych w Sieci, nacechowanych agresją, seksualnością, czy innymi treściami wyobrażeniowymi. Dzięki specyficznym cechom środowiska, w którym porusza się użytkownik m.in. wchodzenie w interakcję z awatarami, poddawanie się oddziaływaniom sugestywnych bodźców wizualnych możliwa jest zmiana stanu świadomości (Suler, 1999: 385–394). W badaniach Karen

i Joody Dill potwierdzono, iż częstym celem gier internetowych, opartych na przemoc, jest agresja sama w sobie, zaś prezentowane tam zachowania destrukcyjne obniżają w istotny sposób empatyczność graczy. Nieprawidłowe, antyspołeczne zachowania spotkają się z natychmiastową gratyfikacją, stanowiąc silnie warunkujący czynnik, który wzmacnia niekorzystny wzór postępowania (Dill, Dill, za: Danowski, Krupińska, 2007). Wirtualna aktywność, rywalizacja i dążenie do zwycięstwa stają się na tyle istotne, iż mogą w realnej rzeczywistości przyczynić się do popełniania różnego rodzaju przestępstw, a nawet morderstwa (Koh, za: Block, 2008: 306–307).

6. Zaspokajanie potrzeby osiągnięć i mistrzostwa

U jej podstaw leży proces uczenia się, którego skuteczność warunkowana jest szybko osiąganymi wzmocnieniami po realizacji poszczególnych, niewielkich części większego zadania. W pracy z komputerem, w wirtualnej przestrzeni, dzięki eksperymentowaniu z różnymi rozwiązaniami, możliwe jest uzyskiwanie satysfakcjonujących efektów, które same w sobie są nagrodami. Stanowi to swoisty cykl motywacyjny, na który składa się kilka elementów: wyzwanie, eksperymentowanie, biegłość i sukces. Przyjemność, płynąca z coraz doskonalszego opanowania technicznych zagadnień, związanych z oprogramowaniem lub z coraz lepszej orientacji w wirtualnej sferze społecznej, obejmującej normy, struktury oraz możliwość uczestnictwa w kształtowaniu ich, jest potęgowana możliwością uzyskiwania rosnącej pozycji, znaczenia i władzy, niedostępnej dla innych użytkowników. Aby zapewnić sobie znaczący status konieczne jest nieustające śledzenie zmieniających się warunków środowiska online, a także podążanie za szybko zmieniającymi się technologiami, uaktualnianie wiedzy dotyczącej kolejnych generacji sprzętu. Obsesja sieciowych osiągnięć może być związana z odczuwaniem niepełnej gratyfikacji, szczególnie jeśli użytkownikowi nie udaje się zaspokoić ukrytych potrzeb lub może wynikać z poczucia onnipotencji płynącego ze świadomości panowania nad Siecią (Suler, 1999: 385–394).

7. Implikacje praktyczne – pomoc psychologiczna

W przypadku zaburzeń utraty kontroli impulsów za najbardziej skuteczną formę pomocy psychologicznej przyjmuje się terapię poznawczo-behawioralną. Efektywność tego systemu terapeutycznego została potwierdzona min. u pacjentów nałogowo uprawiających hazard (Toneatto, Ladoceur, 2003: 284–292), czy cierpiących na kleptomanię (Kohn, Antonuccio, 2002, 25–38). Uwzględniając fakt, iż cybermanię można traktować jako pochodzącą z tej samej grupy zaburzeń podejmowane są próby stosowania zbliżonych procedur terapeutycznych uwzględniających jednak specyfikę zaburzenia. Celowym

wyduje się wprowadzenie treningu zarządzania czasem, w tym wprowadzanie nowych, pozostających w opozycji do dotychczasowych, wzorców korzystania z Sieci. Wprowadzane zmiany dotyczyć mogą zarówno ram czasowych, jak i nawyków dotyczących sposobu, czy miejsca korzystania z komputera. Young (1999b: 19–31) sugeruje wykorzystywanie zewnętrznych „zatyczek” nie pozwalających na przedłużanie cyberaktywności – np. w przypadku uczniów może to być konieczność wyjścia do szkoły o określonej godzinie, a także użycie alarmów, minutników pozostających blisko użytkownika.

Ważnym jest ustalanie rozsądnych, możliwych do osiągnięcia celów związanych z organizacją czasu przeznaczanego na cyberaktywność (Bursten, Dombeck, 2004). Użytkownik powinien wprowadzić dążyć do ograniczenia go, ale nie chodzi tu o zachowanie pełnej abstynencji. Wyznaczony okres cyberaktywności powinien zostać podzielony na krótkie, aczkolwiek częste sesje. Wskazaniem wydaje się także szczegółowe zaplanowanie czasu i zapisanie go w planie tygodnia, co może zwiększyć poczucie kontroli użytkownika. O ile w przypadku uzależnień substancjalnych mówi się o konieczności całkowitej abstynencji jako warunku koniecznym dla efektywnej terapii, o tyle w przypadku uzależnień behawioralnych bardziej adekwatne i możliwe wydaje się nabycie kontroli nad uzależniającymi czynnościami. Nie oznacza to jednak, iż momentami całkowita abstynencja nie jest wskazana. W przypadku niektórych, szczególnie uzależniających dla danej osoby, form aktywności wskazane jest ich całkowite zawieszenie, przy czym możliwe jest angażowanie się w inne mniej absorbujące czynności związane z cyberprzestrzenią. W przypadku dzieci i młodzieży regularnie eksperymentujących lub uzależnionych od substancji psychoaktywnych, u których podjęto skuteczne leczenie, rośnie ryzyko cybermanii. Zachowania związane z cyberaktywnością nawet jeśli przyjmują charakter destruktywny mogą być przez nich spostrzegane jako bezpieczne uzależnienie. Istotnym jest wówczas włączanie do terapii cybermanii tych elementów, które okazały się skuteczne w trakcie leczenia zależności od substancji psychoaktywnych. W procesie terapeutycznym jednym z najważniejszych czynników jest własna motywacja pacjenta. W przypadku nadmiernie zaangażowanych w cyberaktywność ważnym elementem budującym właściwe nastawienie jest odwołanie się do strat jakie ponieśli lub ponoszą, a których woleliby uniknąć i zysków, które chcieliby osiągnąć. Young sugeruje tworzenie listy zysków i strat na niezależnych kartach, które osoba może nosić przy sobie i sięgać po nie, by w większym stopniu uświadamiać sobie i wzmacniać motywację do osiągnięcia wyznaczonych celów (Young, 1999b: 19–31).

Zaabsorbowanie cyberprzestrzeni jest przyczyną stopniowego ograniczania innych aktywności podejmowanych w realnym świecie. Jednostka porzuca dotychczasowe zainteresowania, formy spędzania wolnego czasu, które do-

starczały jej przyjemności i były źródłem gratyfikacji. W pracy terapeutycznej wskazane jest dokonanie zestawienia czynności, jakie jednostka podejmowała przed okresem nadmiernego zaangażowania w cyberaktywność. Stworzenie listy zaniedbywanych działań i analiza ich znaczenia dla jakości życia pacjenta może korzystnie wpłynąć na jego świadomość aktualnej sytuacji, a także zwiększyć potrzebę doznań płynących z realnego świata.

8. Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność jako kompensacja deficytów i mechanizm ucieczki przed rzeczywistością

Obok grupy pacjentów, których objawy przypominają zaburzenia kontroli impulsów istnieje bardzo duża (być może przeważająca) populacja dzieci i młodzieży, których zaangażowanie w cyberaktywność nie jest podyktowane poszukiwaniem stymulacji i doznań na tyle silnych, iż pozbawiają użytkownika kontroli nad własnym zachowaniem. W grupie tej znajdują się jednostki, których cechą wspólną jest przeżywanie trudności dotyczących szeroko rozumianej sfery psychospołecznej. Mogą one dotyczyć kilku obszarów funkcjonowania – niekorzystnej sytuacji rodzinnej (np.: niepełna rodzina, rodzice wychowujący dziecko w sposób nadmiernie partnerski, rozwód rodziców), problemów szkolnych dotyczących relacji rówieśniczych (np. rola kozła ofiarnego, czy outsidera w klasie, zmiana środowiska szkolnego – kłopoty w adaptacji do nowych warunków, poczucie odrzucenia), nieradzenie sobie z wymaganiami edukacyjnymi o wieloźródłowym charakterze (np.: zmiana nauczycieli i systemu wymagań szkolnych; brak nawyku uczenia się, także w przypadku dzieci zdolnych, opierających swój wyniki jedynie na własnych zasobach i pracy na lekcji; specyficzne trudności szkolne), obniżonej samoakceptacji (niskie poczucie własnej wartości, niskie poczucie sprawczości, niekorzystne przekonania na własny temat, skłonność do ksobnej, negatywnej dla siebie interpretacji faktów).

W wyniku pojawienia się wyżej wymienionych trudności jednostka znajduje w cyberprzestrzeni atrakcyjną alternatywę wobec odstraszałającej i zniechęcającej rzeczywistości. Jej zaangażowanie w korzystanie z komputera, czy też z Sieci, podobnie jak w przypadku zaburzeń kontroli impulsów jest destruktywne, jednak podłoże zachowania i mechanizmy psychologiczne tworzące obraz funkcjonowania są inne. Wśród autorów wskazujących na podobny charakter nadmiernej cyberaktywności znalazł się wspomniany wcześniej Griffiths. Wyróżnił on wtórne uzależnienie od Internetu, gdzie aktywność sieciowa użytkownika jest sposobem na uniknięcie zaistniałych problemów, jakie miały miejsce w rzeczywistym świecie, niezwiązanych z użytkowaniem Internetu. Działanie takie ma doprowadzić do swoistego wyciszenia i pozbawienia niepożądanego stymulacji (Griffiths, 1995: 14–19). Davies wskazał na niespecyficzne, zge-

neralizowane patologiczne użytkowanie Internetu (GPIU) o uogólnionym charakterze bez wyraźnej dominacji danej aktywności. Ta forma użytkowania wiąże się przede wszystkim ze społecznym kontekstem Sieci, czyli możliwością komunikowania się z innymi, co przyciąga szczególnie osoby cechujące się brakiem wsparcia społecznego czy izolowane społecznie. Świat wirtualny wydaje się być dla nich bardziej przyjazny niż rzeczywisty, a kontakty z ludźmi bardziej bezpieczne i dające większą gratyfikację. Autor wskazuje, iż patologiczne użytkowanie Internetu jest efektem współwystępowania wielu czynników, wśród których szczególne znaczenie przypisuje się elementom poznawczym (Davis, 1999, 2001: 187–195). Zgodnie z opracowanym przez niego poznawczo-behawioralnym modelem, myśli, przekonania, opinie, wiedza użytkownika, zarówno o otaczającym świecie i sobie samym, może sprzyjać nadmiernemu angażowaniu się w Internet. Szczególnie istotne wydaje się przekonanie, że Internet jest jedynym przyjaznym środowiskiem dla jednostki. Czynnikiem nie bez znaczenia są też indywidualne niekorzystne właściwości jednostki, w tym obniżona samoocena, niskie poczucie własnej wartości czy skuteczności. Do czynników istotnych dla rozwoju i utrzymywania się nadmiernego używania Internetu zalicza się także podłoże psychopatologiczne (np. depresja, lęk, uzależnienie od substancji psychoaktywnych). Bliską teorii Davisa jest zaproponowana przez Halla i Parsonsa koncepcja IBD – Internet Behavior Dependence, w której autorzy położyli silny nacisk na efekty, jakie wywołuje Internet wpływając na sferę poznawczą, behawioralną i emocjonalną użytkownika. Nie byli oni zwolennikami wskazywania na uzależniający charakter samego medium, stojąc na stanowisku, iż bardziej adekwatnym wyjaśnieniem pojawiających się problemów, związanych z użytkowaniem Sieci jest mechanizm kompensacji deficytów, jakie odczuwa jednostka w innych obszarach swojego funkcjonowania (Hall, Parsons, 2001: 312–327).

8. Czynniki kompensujące deficyty i wzmacniające mechanizm ucieczki przed rzeczywistością związane z specyfiką cyberprzestrzeni

Oprócz przeżywanych przez jednostkę trudności zachętą do ucieczki przed rzeczywistością jest specyfika wirtualnego środowiska:

- brak ograniczeń przestrzennych niweluje dystans pomiędzy kontaktującymi się osobami i ułatwia nawiązywanie interpersonalnych kontaktów,
- poczucie równości umożliwia kontakt bez względu na pochodzenie, wiek, pozycję społeczno-ekonomiczną,
- równoczesna komunikacja z wieloma użytkownikami (Suler, za: Chwaszcz i in., 2005), co stanowi odpowiednik kontaktu zespołowego, daje także szansę na zaistnienie procesu grupowego umożliwiającego m.in. przyjmowanie

różnorodnych ról społecznych, czy budowanie wirtualnych kompetencji społecznych. Sieć, oferując nieskończoną różnorodność społeczności daje potencjalnie każdej jednostce możliwość odnalezienia grupy, z którą mogłaby się identyfikować i utożsamiać. Aby zapewnić sobie rozpoznawalność w zmieniającej się społeczności, której szeregi zasilają kolejni członkowie, konieczna staje się intensyfikacja aktywności poprzez nawiązywanie nowych kontaktów, poszerzanie grona znajomych, tym samym opuszczenie jej na pewien czas może łączyć się z lękiem przed separacją i wykluczeniem,

- wydłużanie lub skracanie wymiaru czasowego – cyberprzestrzeń powoduje zaburzenia percepcji upływającego czasu wywołując wrażenie przyspieszonego lub spowolnionego przemijania czasu,
- nieokreśloność tożsamości i anonimowość – użytkownik ma nieograniczone możliwości w kreowaniu własnego wizerunku ujawniając informacje według własnego uznania (Suler, za: Chwaszcz i in., 2005).

Ostatni ze wskazanych elementów ma kluczowe znaczenie dla osób nieakceptujących siebie, poszukujących własnej tożsamości, eksperymentujących z wyrażaniem i definiowaniem siebie. Wszelkie rozbieżności pomiędzy ja realnym, a tym wyobrażeniowym często nieosiągalnym mogą zostać zniwelowane poprzez stworzenie własnego idealnego awatara, mającego zasoby i umiejętności kompensujące realnie istniejące deficyty. Użytkownik korzystający z gier, w sposób dowolny kreuje własną tożsamość, poczynawszy od wyglądu zewnętrznego, a skończywszy na cechach osobowości. Jego pozycja i możliwości zależą od zdobytych doświadczeń, wiedzy, przedmiotów oraz estymy jaką darzą go inni gracze. Może on wspólnie z innymi tworzyć grupy realizujące wspólne zadania, całe organizacje oparte na wymyślanych zasadach, regułach i przekonaniach członków. Takie cechy jak poziom wykształcenia, status socjoekonomiczny czy fizyczna atrakcyjność przestają mieć znaczenie. Konflikty i walki między postaciami mogące doprowadzić do ich całkowitej destrukcji można rozwiązać poprzez ponowne rozpoczęcie gry, jako anonimowy użytkownik tworzący zupełnie nowego awatara. Utożsamianie się z własną wirtualną postacią jest dodatkowo wzmacniane przez wizualni akustyczne doznania jakie oferuje trójwymiarowa przestrzeń i wielowymiarowy dźwięk (Lo i in., 2005: 15–20).

Cyberprzestrzeń jako miejsce spotkań z innymi ludźmi zaspokaja potrzebę bliskości, przynależności, a nawet miłości. Dziecko niemające wystarczającej uwagi ze strony rodziców, zajętych własnymi problemami, chcącymi mieć przestrzeń i czas dla siebie, odnajduje w cyberaktywności możliwość zaspokojenia potrzeb, które w realnym świecie nie mają szansy na spełnienie. Ich zaabsorbowanie cyberprzestrzenią może spotykać się ze wsparciem ze strony

rodziców, wyrażających podziw dla kilkulatków obsługujących komputer lub nie napotyka na protest i żądanie przerwania wielogodzinnej aktywności, ponieważ zyskiem jest spokój rodzica mającego możliwość zajęcia się własnymi sprawami czy odpoczynku.

9. Implikacje praktyczne – pomoc psychologiczna

Pomoc psychologiczna w przypadku rozpoznania nadmiernego zaangażowania w cyberaktywność, u podłoża której leżą deficyty o charakterze społecznym i mechanizm ucieczki przed rzeczywistością, wymusza konieczność rozszerzenia oddziaływań terapeutycznych poza strategie wskazane w przypadku, gdy powodem cybermanii są zaburzenia kontroli impulsów. Kilkuletnie obserwacje prowadzone m.in. na terenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 6 w Łodzi wskazują, iż w przypadku zgłaszanych tam pacjentów w wieku 13–16 lat u zdecydowanej większości stwierdzano współwystępowanie nadmiernej cyberaktywności i deficytów w funkcjonowaniu psychospołecznym związanych głównie z trudną sytuacją rodzinną i problemami adaptacyjnymi w środowisku rówieśniczym. Udzielana pomoc, biorąc pod uwagę złożony obraz trudności, wykracza w tej sytuacji poza strategie poznawczo-behawioralne związane z uzyskaniem kontroli nad własnym zachowaniem i powinna obejmować działania skoncentrowane m.in. na rozwoju zasobów mogących skompensować występujące deficyty.

10. Grupa Rozwoju Osobistego – trening umiejętności z elementami terapii grupowej

Podstawowym założeniem towarzyszącym spotkaniom grupy jest tworzenie akceptowanych społecznie form interakcji w oparciu o ustalone i konsekwentnie egzekwowane, normy grupowe, a także przełamywanie dotychczasowych stereotypów funkcjonowania. Stworzenie bezpiecznych warunków ekspozycji społecznej ma stymulować otwartość i nieobronne postawy uczestników, powodując wzrost akceptacji i wzajemnego zaufania w grupie. Na dalszym etapie pracy z grupą pojawiają się elementy mające na celu rozwijanie umiejętności psychospołecznych ułatwiających proces adaptacji do istniejących warunków środowiskowych. Ostatnią fazą jest psychoedukacja w zakresie najbardziej niepokojących zjawisk społecznych: używanie środków psychoaktywnych, nadużywanie Internetu oraz wpływ grup destrukcyjnych wykorzystujących psychomanipulację. Kilkuletnia obserwacja poszczególnych edycji Grupy Rozwoju Osobistego pozwala stwierdzić, iż jednym z efektów uczestnictwa jest spadek cyberaktywności, zwiększenie aktywności w zakresie realnych kontaktów społecznych, zwiększenie otwartości, podejmowanie nowych ról społecznych w środowisku szkolnym, rówieśniczym (Majchrzak, 2009).

11. Terapia rodzin

W sytuacji zakłócenia relacji pomiędzy członkami rodziny, jakie towarzyszą nadmiernemu zaangażowaniu w cyberaktywność, niezbędną formą pomocy jest terapia rodzin (Young, 1999b: 19–31). Praca z rodziną powinna się koncentrować na kilku podstawowych obszarach: edukacja rodziny w zakresie mechanizmów wywołujących cybermanię, praca nad poprawą komunikacji między członkami rodziny, poprawa jakości relacji min. poprzez identyfikację potrzeb emocjonalnych, wypracowanie nowych schematów funkcjonowania, pogłębianie wzajemnej bliskości, podejmowanie nowych lub reaktywowanie porzuconych form aktywności mogących stać się źródłem zaspokajania potrzeb spełnianych w cyberprzestrzeni.

12. Terapia indywidualna

Terapia indywidualna, obok wzmacniania pacjenta w dążeniu do kontrolowanego korzystania z Sieci, ukierunkowana jest na rozwijanie zasobów osobistych jednostki. Mają one znaczenie w przebudowie sposobu spostrzegania rzeczywistości, w której napotymane sytuacje przestają być zagrożeniem, czy też możliwością poniesienia strat, a stają się wartymi zaangażowania i wysiłku wyzwaniami. Wśród istotnych zasobów znajdują się m.in.: poczucie koherencji, poczucie kompetencji społecznych, umiejętność identyfikowania i ekspresji przeżywanych emocji, zdolność elastycznego stosowania konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, w tym zakładających aktywne rozwiązywanie zaistniałych trudności (Majchrzak, Ogińska-Bulik, 2010).

Ważnym elementem jest pomoc w doborze realnych, możliwych do zrealizowania celów, których osiągnięcie buduje poczucie skuteczności.

13. Podsumowanie

Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność rozumiane jako destruktywne dla jednostki korzystanie z wirtualnej rzeczywistości może przyjmować różnorodną postać i być wynikiem odmiennych uwarunkowań. Z jednej strony zachowania te można scharakteryzować jako wywodzące się z grupy zaburzeń, których istotą jest utrata kontroli i podejmowanie działań o charakterze impulsywnym. Do grupy tej zaliczane są m.in. patologiczny hazard, kleptomania, okresowe zaburzenia eksplozywne. Impulsywno-kompulsywny charakter zachowań dostarczających stymulacji i gratyfikacji daje podstawy do określania ich jako stan cybermanii. Obok takiej charakterystyki destruktywnej cyberaktywności istnieją przypadki problematycznego korzystania z nowoczesnych technologii jako źródła służącemu głównie kompensacji deficytów psychospołecznych. Uwzględniając opisywaną dwoistość zjawiska ważnym jest zastosowanie adekwatnych strategii psychoterapii.

peutycznych wykorzystywanych w zależności od dokonywanej diagnozy prezentowanych zachowań, a także prowadzenie dalszych badań pogłębiających i systematyzujących wiedzę dotyczącą uzależnień behawioralnych, w tym nadmiernego zaangażowania w cyberprzestrzeń.

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest charakterystyka nadmiernego zaangażowania w cyberaktywność rozumianego jako destruktywne dla jednostki korzystanie z wirtualnej rzeczywistości zarówno z dostępem jak i bez dostępu do Sieci. Zachowania te przedstawiono w kontekście grupy zaburzeń, których istotą jest utrata kontroli i podejmowanie działań o charakterze impulsywnym. Do grupy tej zaliczane są m.in. patologiczny hazard, kleptomania, okresowe zaburzenia eksplozywne. Obok charakterystyki destruktywnej cyberaktywności jako obszaru dostarczającego stymulacji i gratyfikacji oraz zachowania noszącego znamiona zaburzeń kontroli impulsów, przedstawiono problematyczne korzystanie z cybertechnologii jako źródło kompensacji deficytów psychospołecznych. Uwzględniając możliwą dwoistość opisywanego zjawiska wskazano na implikacje praktyczne w postaci odmiennych strategii psychoterapeutycznych wykorzystywanych w zależności od dokonywanej diagnozy prezentowanych zachowań. W przypadku charakterystyki opisywanego zjawiska bliskiej zaburzeniom kontroli impulsów adekwatnym wydaje się stosowanie terapii poznawczo-behawioralnej, zaś w odniesieniu do destruktywnego użytkowania nowoczesnych technologii jako mechanizmu kompensacji deficytów wskazana jest terapia grupowa oraz indywidualne oddziaływania wspierające terapeutyczne skoncentrowane na kształtowaniu umiejętności interpersonalnych.

Słowa kluczowe: uzależnienia behawioralne, zaburzenia kontroli impulsu, kompensacja deficytów psychospołecznych.

Summary

The main objective of this paper is to characterize the excess in cyber activity understood as destructive for the individual use of virtual reality, both – with the access and without access to the Web. These behaviors are presented in the context of group of disorders, whose essence is the loss of control and take action on an impulse. Belong to this group include pathological gambling, kleptomania, intermittent explosive disorder. In addition to the characteristics of destructive cyber activity as an area providing stimulation and gratification and as behavior similar to impulsive control disorder, presents problematic use of cyber technology as a source of compensation psychosocial deficits. Considering the possible duality of this phenomenon pointed out the practical implications in the form of different psychotherapy strategies used depending on the diagnosis of presented behaviors. If the characteristics of this phenomenon are close to impulse control disorder seems adequate to use cognitive – behavioral therapy. For the destructive usage of cyber technology as compensation mechanism for deficits, it is desirable to group therapy and individual supportive sessions focused on developing interpersonal skills.

Key words: behavioral addictions, impulsive control disorder, compensation psychosocial deficits.

Bibliografia

- Anderson K., *Internet use among college students: An exploratory study*, "Journal of American College Health" 2001, t. 50(1), ss. 21–26.
- Beard K.W. (2005), *Internet addiction: a review of current assessment techniques and potential assessment questions*, "CyberPsychology and Behavior", t.8 (1), ss. 7–13.
- Block J.J., *Issues for DSM: Internet Addiction*, "American Journal Psychiatry" 2008, t. 165(3) ss. 306–307.
- Braun-Gałkowska M., *Gry komputerowe, a psychika dzieci*, „Edukacja, a dialog” 1996, t. 8, ss. 2–8.
- Bursten. J., Dombeck, M. 2004, *Introduction to Internet Addiction* http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=3830&cn=66
- Chwaszcz J., Pietruszka M, Sikorski D., *Media*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Danowski B., Krupińska A., *Dziecko w Sieci*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2007.
- Davis R. 1999, *A cognitive-behavioral model for pathological internet use (PIU)*, <http://www.victoriapoint.com/piu.htm>
- Davis, R.A., *A cognitive behavioral model of pathological internet use (PIU)*, „Computers in Human Behavior” 2001. t. 17, ss. 187–195.
- Greenfield D., *Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis*. "Cyberpsychology and Behavior" 1999, t. 2(5), ss. 403–412.
- Griffiths, M.D., *Technological addictions*, "Clinical Psychology Forum" 1995, t. 76, ss. 14–19.
- Griffiths M., *Internet gambling: Issues, concerns and recommendations*. "CyberPsychology and Behavior" 2003, t.6(6), ss. 557–568.
- Griffiths M., Hunt N., *Dependence on computer games by adolescents*, "Psychological Reports" 1998, t. 82(2), ss. 475–480.
- Guerreschi C., *Nowe uzależnienia*. Wydawnictwo Salwator, Kraków 2006.
- Hall A.S. , Parsons J., *Internet addiction: College student case study using best practices in cognitive behavior therapy*, "Journal of Mental Health Counseling" 2001, t. 23, ss. 312–327.
- Hollander E., Stein D., *Clinical Manual of Impulse-Control Disorders*, "The American Psychiatric Publishing" 2006.
- Hollander E., Kim S., Khanna S., Pallanti S., *Obsessive-compulsive disorder and obsessive-compulsive spectrum disorders: diagnostic and dimensional issues*. CNS Spectr 2007. 12 (2 Suppl. 3), ss. 5–13.

- Kielar-Turska M., Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007, ss. 83–129.
- Ko Ch., Yen J., Chen Ch., Chen S, Wu K, Yen Ch., *Tridimensional Personality of Adolescents With Internet Addiction and Substance Use Experience*, "Canadian Journal Psychiatry" 2006, t. 51(14), ss. 887–894.
- Kohn, C. S., Antonuccio D. O., *Treatment of kleptomania using cognitive and behavioral strategies*, "Clinical Case Studies" 2002, 1, ss. 25–38.
- Lo S., Wang Ch., Fang W., *Physical interpersonal relationship and social anxiety among online game players*, "CyberPsychology and Behavior" 2005, t.8 (1), ss. 15–20.
- Majchrzak P., *Ewaluacja spotkań Grupy Rozwoju Osobistego dla uczniów gimnazjum*. Niepublikowany raport podsumowujący V edycję GRO, 2010.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N., *Uzależnienie od Internetu*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2010.
- Morahan-Martin, J. M., Schumacker, P., *Incidence and correlates of pathological Internet use*, "Computer Human Behavior" 2000, t. 16, ss. 13–29.
- Ng B.D., Wiemer-Hastings P., *Addiction to the Internet and online gaming*. "CyberPsychology and Behavior" 2005, t. 8(2), ss. 110–113.
- Obuchowska I., *Adolescencja* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J., (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007, ss. 163–201.
- Ogińska-Bulik N., *Uzależnienie od czynności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J., (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007, ss. 130–162.
- Suler J., *To get what you need: Healthy and pathological Internet use*, "CyberPsychology and Behavior" 1999, t. 2(5), ss. 385–394.
- Toneatto, T., Ladoceur R., *Treatment of pathological gambling: A critical review of the literature*, "Psychology of Addictive Behaviors" 2003, 17, ss. 284–292.
- Wallace P., *Psychologia Internetu*, Rebis, Poznań 2005.
- Young, K.S., *Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype*, "Psychological Reports" 1996, t. 79: ss. 899–902.
- Young, K.S., *What makes the Internet addictive: Potential explanations for pathological Internet use*. 105th American Psychological Association Annual Convention, Chicago 1997.

Young K.S., *Internet addiction: The emergence of new clinical disorder*, "Cyberpsychology and Behavior" 1998, 1(3), ss. 237–244.

Young K.S., Rodgers R., *Internet addiction: Personality traits associated with its development*. Paper presented at 69th annual meeting of the Eastern Psychological Association 1998.

Young K.S., *The research and controversy surrounding Internet addiction*. "Cyberpsychology and Behavior" 1999a, t.2(5), ss. 381–383.

Young, K., *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment* [in:] L. VandeCreek & T. Jackson (eds). *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, Sarasota, FL: Professional Resource Press 1999b, vol. 17; ss. 19–31.

Nella Stolińska-Pobralaska

Uniwersytet Łódzki

Pomoc społeczna – Niebieska Karta instytucją przeciwdziałania przemocy w rodzinie

1. Wprowadzenie

Pomoc społeczna jest jednym z wielu elementów systemu zabezpieczenia społecznego, która według J. Piotrowskiego rozumiana jest jako całokształt środków i podejmowanych działań przez instytucje publiczne, za pomocą których społeczeństwo stara się zabezpieczyć wszystkich swoich obywateli przed niezawinionym przez nich bezpośrednim niedostatkiem oraz groźbą niemożności zaspokojenia podstawowych potrzeb, które zostały uznane przez społeczeństwo za ważne i niezbędne do funkcjonowania (Piotrowski, 1966).

Zakres podmiotowy osób, którym przysługują prawa do korzystania ze świadczeń pomocy społecznej, obejmuje wszystkich obywateli polskich zamieszkujących i przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz cudzoziemców zamieszkujących bądź przebywających na terytorium naszego kraju, którzy posiadają aktualne zezwolenie na pobyt stały lub też status uchodźcy.

Praca socjalna należy do dziedzin profesjonalnej aktywności zawodowej, której celem jest ulepszanie ludzkiego życia w relacjach człowiek – środowisko. Pojęcie to wiąże się z celową i zorganizowaną pomocą współczesnych społeczeństw osobom niewydolnym ekonomicznie, społecznie bądź też fizycznie (Lalak, Pilch, 1999).

Sam termin pojawił się po raz pierwszy w 1917 roku w nazwie amerykańskiego stowarzyszenia National Conference of Social Work. Za propagatorkę idei oraz autorkę koncepcji uważa się Mary Richmond. Natomiast ojczyzną pracy socjalnej są Stany Zjednoczone.

Definicja pracy socjalnej w Polsce została dokładnie określona w art. 6 pkt.12 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (tekst jednolity

Dz. U. z 2008 r. Nr 115, poz. 728 z późniejszymi zmianami), jako działalność zawodowa, mająca na celu pomoc ludziom i rodzinom we wzmacnianiu oraz odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie, poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych, jak również tworzenie warunków sprzyjających temu celowi. Takie ujęcie pracy socjalnej powoduje, że w Polsce praca socjalna to, z jednej strony działalność zawodowa wykonywana przez posiadających odpowiednie kwalifikacje pracowników socjalnych, z drugiej zaś, świadczenie niepieniężne pomocy społecznej, udzielanej niezależnie od dochodu osoby bądź rodziny (Trafiałek, 2008).

Praca socjalna realizowana ma być, zatem przede wszystkim w ramach pomocy społecznej: środowiskowej (w miejscu zamieszkania) oraz instytucjonalnej. Obejmuje ona wszelkiego rodzaju poradnictwo prawne, ekonomiczne, psychologiczne, pedagogiczne, a także pomoc w prawidłowym rozwiązaniu konkretnych, często trudnych spraw życiowych, między innymi zjawiska przemocy domowej (Firlit-Fesnak, Szatur-Jaworska, 1995).

Przemoc w rodzinie jest problemem trudnym do zdiagnozowania. Wymaga długofalowych działań, oraz współpracy tak z ofiarą jak i sprawcą przemocy.

Ofiary często ją ukrywają, a po pomoc zgłaszają się jedynie z powodu trudności bytowych, finansowych, mieszkaniowych, problemów zdrowotnych czy wychowawczych, które bardzo często są jedynie pretekstem do nawiązania kontaktu z pracownikiem socjalnym. Również bardzo często podczas pierwszego kontaktu z pracownikiem unikają szczerzej rozmowy, przyjmują postawę roszczeniową lub wycofaną

Działania pracowników socjalnych winny być zatem zindywidualizowane, dostosowane do kontekstu ujawnienia przemocy, oceny zagrożenia a przede wszystkim potrzeb ofiary i możliwości przyjmowania przez nią pomocy. Zasadniczym i niezwykle ważnym celem pierwszego etapu pomocy – interwencji jest zapewnienie całkowitego bezpieczeństwa rodzinie, jej ochronę oraz stworzenie warunków umożliwiających zabezpieczenie podstawowych potrzeb życiowych (Badura-Madej, Dobrzyńska-Esterhazy, 2002).

Zjawisko przemocy w rodzinie w ustawie o pomocy społecznej ujęte zostało, jako trudna sytuacja życiowa, z której wynika ustawowy obowiązek interwencji i wsparcia ze strony pomocy społecznej. Przemoc w rodzinie jest jednym z tych powodów, które warunkują udzielenie różnych form pomocy.

Interwencja wobec przemocy w rodzinie przeprowadzana przez pracowników socjalnych ma znacząco inny charakter i przebiega w innych okolicznościach niż interwencja Policji. Składa się na nią szereg działań rozciągniętych w czasie, a celem jest doprowadzenie do zmian w funkcjonowaniu rodziny. Działania przede wszystkim skierowane są na zapewnienie bezpieczeństwa ofiarom przemocy - zgodnie z kompetencjami pomocy społecznej. Zadania,

kompetencje i możliwości interwencji wobec przemocy w rodzinie wynikające ze specyfiki działań Policji i pomocy społecznej znakomicie się uzupełniają. Trudno jest sobie wyobrazić planowanie skutecznych działań bez udziału przedstawicieli tych służb. Korelację wspólnych działań umożliwia stosowanie procedury Niebieska Karta (Mazur, 2002).

2. Realizacja procedury „Pomoc społeczna Niebieska Karta”

Procedury są pewnym uporządkowanym sposobem działania w trudnych sytuacjach. Ich podstawową zaletą jest to, że pozwalają szybko i skutecznie działać bez zbędnego zastanawiania się nad sensem i kolejnością podejmowanych czynności. Szczególnie wtedy, kiedy zagrożone jest bezpieczeństwo dziecka, znajomość zasad postępowania staje się nieodzowna i nieoceniona (Polanowski, 2008). Podejmując interwencję pracownik socjalny nie musi się zastanawiać, czy jego działania są adekwatne do sytuacji. Przećwiczony sposób postępowania stanowi wtedy gwarancję, że podejmowana przez pracownika socjalnego interwencja jest optymalna.

Niebieska Karta, to procedura interwencji stosowana przez pomoc społeczną, Policję oraz komisję rozwiązywania problemów alkoholowych. Pracę nad wypracowaniem procedury rozpoczęto w 1994 r. z inicjatywy Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA). Głównym celem, oprócz doskonalenia pomocy oferowanej przez przedstawicieli różnych służb w środowisku lokalnym, było tworzenie warunków do systemowego, interdyscyplinarnego modelu pracy z rodziną, w której występuje przemoc.

W tworzenie i ciągle udoskonalanie procedury Niebieskiej Karty są zaangażowani przedstawiciele różnych służb: przedstawiciele władz RP, profesoria nauk społecznych, członkowie PARPA, szefowie poszczególnych jednostek organizacji rządowych i pozarządowych oraz wielu innych wybitnych specjalistów.

Od początku pracy nad doskonaleniem procedury Niebieskiej Karty do chwili obecnej przyjmowała ona formy różnych kwestionariuszy. Obecnie kwestionariusz „Pomoc społeczna Niebieska Karta” jest załącznikiem do wywiadu środowiskowego.

Dokonana w 2010 roku nowelizacja ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie nałożyła obowiązek wydania rozporządzenia określającego zasady procedury niebieskiej karty oraz wzorów stosownych formularzy.

Po około roku czasu pojawiło się rozporządzenie z 13 września 2011 roku w sprawie procedury niebieskiej karty oraz wzorów formularzy niebieskiej karty, które szczegółowo reguluje kwestie narzędzi, którymi w swej pracy posługiwać się powinny podmioty zobowiązane do wszczęcia postępowania wobec sprawcy przemocy jak również działań chroniących rodzinę.

W ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie zawarto jedynie podstawowe dane dotyczące niebieskiej karty, a więc definicję procedury „Niebieskiej Karty”, wskazany został krąg podmiotów uprawnionych i zobowiązanych do prowadzenia procedury „Niebieskiej Karty” oraz określono kiedy procedura powinna zostać wszczęta.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że poszerzony został krąg podmiotów uprawnionych i zobowiązanych do prowadzenia procedury „Niebieskiej Karty”. Są nimi przedstawiciele jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, policji, oświaty i służby zdrowia.

Należy również zwrócić uwagę na szczególne określenie użyte przez ustawodawcę – jest nim „uzasadnione podejrzenie” zaistnienia przemocy. W oparciu o nie wszczęcie procedury powinno nastąpić już w sytuacjach, w których jedynie zaistnieje podejrzenie stosowania przemocy nawet nie poparte żadnymi dowodami czy okolicznościami, dopiero dalsze prowadzenie procedury wymaga, aby przypuszczenie stosowania przemocy zostało uzasadnione (uprawdopodobnione). Jeśli mamy do czynienia z sytuacją, w której osoba zgłasza, że jej zdaniem w rodzinie obok dochodzi do przemocy, jest to wystarczający powód do wszczęcia procedury niebieskiej karty. Jednakże gdy inne czynności podjęte później nie potwierdzą zaistniałej przemocy to procedurę należy zakończyć.

Bardzo ważne jest również to, że podejmowane działania wykonuje się bez konieczności uzyskania zgody osoby dotkniętej przemocą. W ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie art. 9 mówi się, że realizacja procedury odbywa się poprzez współpracę podmiotów w niej uczestniczących jednak nie określa się zasad tej współpracy.

Art. 12 ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie nakłada obowiązek powiadomienia prokuratury lub policji o podejrzeniu popełnienia przestępstwa. Zgodnie z art. 12 można wnioskować, że obowiązek powiadomienia spoczywa na każdym, kto w ramach procedury dowiedział się o przestępstwie. Jednak gdy zgłoszenia dokona osoba inicjująca procedurę to następne instytucje już ją powielają. Bardzo ważnym jest, aby informować o podjętych działaniach Przewodniczącego Zespołu Interdyscyplinarnego.

Procedura Niebieskiej Karty jest bardzo pomocna w ocenie i diagnozie zjawiska w konkretnym przypadku, ułatwia także szybkie podjęcie szeregu działań chroniących bezpośrednio rodzinę oraz umożliwia wszczęcie procedury karnej wobec sprawcy przemocy.

J. Polanowski wyodrębnił następujące zadania procedury „Pomoc społeczna Niebieska Karta” (Polanowski, 2008):

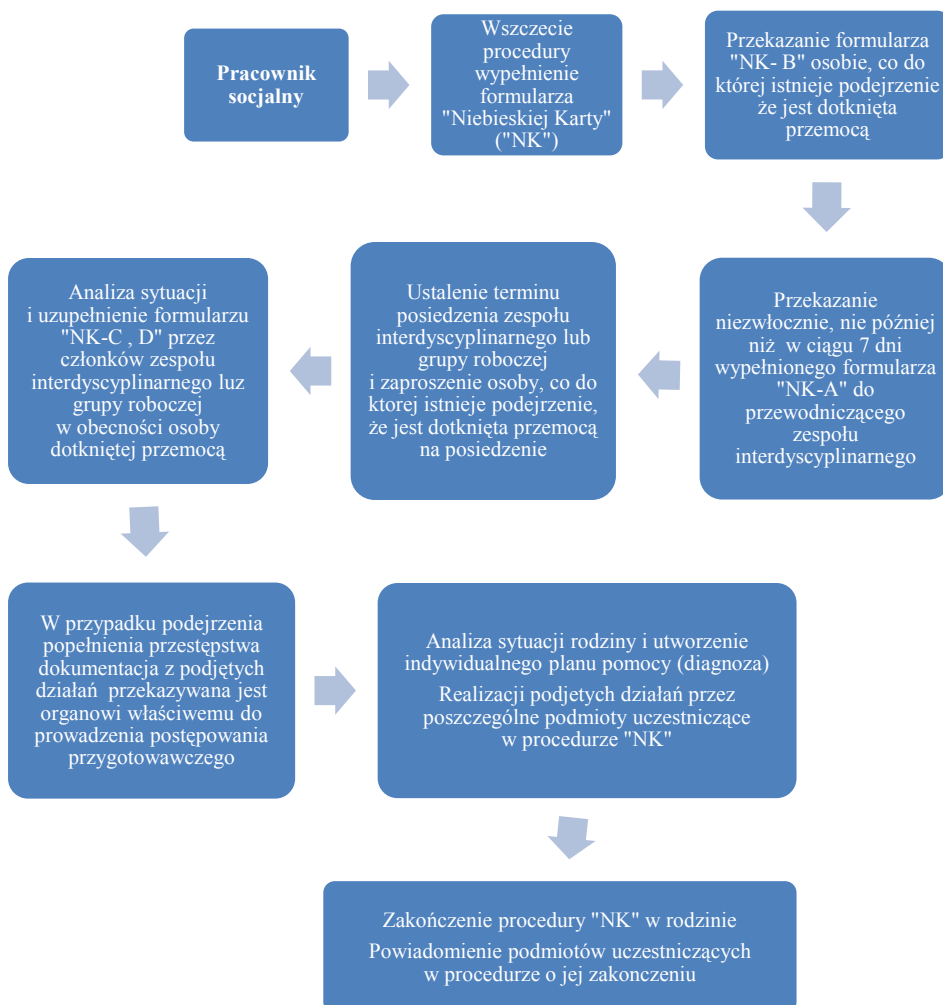
- Ułatwienie pracownikowi socjalnemu rozpoznania przemocy w rodzinie.
- Dostarczenie ofiarom przemocy informacji o przysługujących im prawach oraz możliwości szukania pomocy.

-
- Motywowanie ofiar przemocy w rodzinie do żądania ochrony swoich praw i szukania pomocy.
 - Ułatwienie podjęcia działań zmierzających do zatrzymania przemocy.
 - Dokonanie oceny stopnia zagrożenia życia i zdrowia osób krzywdzonych w rodzinie.
 - Ułatwianie planowania działań związanych z poprawą sytuacji ofiar.
 - Ułatwienie oceny sytuacji rodziny w związku z przemocą.
 - Monitorowanie sytuacji rodzinnej w związku z przemocą.
 - Ułatwienie zapisu historii przemocy i podejmowanych działań.
 - Ułatwienie szybkiego przygotowania szczegółowych informacji o przemoc w rodzinie w przypadku wszczęcia postępowania karnego wobec sprawcy.
 - Tworzenie warunków do współpracy między placówkami pomagającymi ofiarom przemocy w rodzinie i podejmującymi działania wobec sprawców oraz budowania lokalnego systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie.

Zakończenie procedury „Niebieska Karta” następuje w przypadku ustania przemocy w rodzinie lub rozstrzygnięcia o braku zasadności podejmowania działań.

Zakończenie procedury wymaga udokumentowania w formie protokołu podpisanego przez przewodniczącego zespołu interdyscyplinarnego, który powinien zawierać: dane dotyczące osób, wobec których realizowana była procedura, datę rozpoczęcia i zakończenia procedury, opis podjętych w ramach procedury działań. O zakończeniu procedury zawiadamia się podmioty uczestniczące w procedurze, po jej zakończeniu (Alarcon-Arias, 2008).

3. Schemat Procedury Niebieskiej Karty



Realizacja procedury Niebieskiej Karty jest również dostosowana do indywidualnych potrzeb każdej rodziny w której jest stosowana przemoc, jednak ogólny schemat postępowania jest niezmienny i określa ramy podejmowanych działań tak, by pracownik socjalny nie zaniedbał czy zaniechał podjęcia stosownych działań mających na celu pomoc ofiarom przemocy.

4. Tworzenie zespołów interdyscyplinarnych w związku z przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie

Tworzenie interdyscyplinarnych zespołów jest istotnym elementem procedury Niebieskiej Karty, znacznie podnoszącym skuteczność podejmowanych działań interwencyjnych w celu przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Każda ze służb i instytucji wspierających funkcjonowanie rodziny posiada o danej rodzinie własny zasób wiedzy, w tym też o konkretnej ofierze lub sprawcy przemocy (Polanowski, 2008).

Skuteczna interwencja powinna przebiegać dwutorowo i winna obejmować:

- Działania podejmowane wobec sprawcy przemocy domowej, których celem jest w pierwszej konieczności zatrzymanie przemocy.
- Działania podejmowane w celu okazania wsparcia ofiarom przemocy domowej i pokazania możliwości uzyskania wszechstronnej pomocy.

Prawo zezwala a nawet zaleca Ośrodkom Pomocy Społecznej współpracę z innymi instytucjami wspierającymi funkcjonowanie rodziny w wykonywaniu zadań ustawowych. Dla podniesienia efektywności podejmowanych działań na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie pracownicy socjalni powinni korzystać z pomocy innych profesjonalistów. A zatem, by praca na rzecz poprawy funkcjonowania rodziny dysfunkcyjnej była realizowana w wymiarze interdyscyplinarnym powoływane są zespoły interdyscyplinarne.

Zespół interdyscyplinarny to grupa współpracujących ze sobą profesjonalistów z różnych dziedzin i środowisk, działająca w sposób skoordynowany. Skład osób uczestniczących w pracy danego zespołu uzależniony jest w szczególności od rodzaju problemu oraz kompetencji i możliwości poszczególnych służb, instytucji i organizacji.

Zespół interdyscyplinarny składający się z przedstawicieli poszczególnych służb – może być zespołem o stałym składzie lub też mogą być do niego dołączane inne osoby w zależności od potrzeb, może też być powoływany dla poszczególnych przypadków (Badura-Madej, 1999).

Celem zespołu jest skuteczne reagowanie na doniesienia o przemoc w rodzinie, krzywdzeniu lub zaniedbywaniu dzieci. Uczestnicy zespołu interdyscyplinarnego reprezentują różne środowiska, co umożliwia spojrzenie na kwestię danego dziecka z odmiennych perspektyw oraz ułatwia efektywne działanie w sytuacji, gdy w rodzinie stosowana jest przemoc.

Przed tworzeniem zespołu warto przyjąć następujące założenia, które znacznie usprawnią jego funkcjonowanie (Szutarska, 2003).

- poszczególne instytucje zajmujące się przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie mają jedynie częściową wiedzę na temat sytuacji w rodzinie;
- aby skutecznie pomagać rodzinom, w których dochodzi do przemocy, niezbędna jest współpraca służb;

- skuteczność pomocy znacznie wzrasta, kiedy działania są zaplanowane z wykorzystaniem informacji uzyskanych od wszystkich służb i instytucji;
- skuteczność pomocy znacznie wzrasta też i wtedy, kiedy łączymy kompetencje i możliwości poszczególnych służb i instytucji;
- najwięcej zależy od woli, motywacji i wiedzy poszczególnych osób, a procedury i narzędzia jedynie ułatwiają działania.

Przy powoływaniu zespołu interdyscyplinarnego ważne jest poczynienie kilku ustaleń, między innymi takich jak: (Pospiszyl, 1998).

- Określenie celu, jaki ma zostać osiągnięty. W przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie celem pracy zespołu interdyscyplinarnego jest szybsze i skuteczniejsze podejmowanie działań zmierzających do zapewnienia bezpieczeństwa, (gdy potrzebne są kroki interwencyjne) oraz zatrzymanie przemocy w oparciu o diagnozę potrzeb.
- Określenie składu zespołu. Mogą do niego, w zależności od potrzeb, wchodzić przedstawiciele poszczególnych służb, np. policjant, pracownik socjalny, pedagog szkolny, terapeuta, przedstawiciel placówki specjalizującej się w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie.
- Wyznaczenie zakresu pracy. Należy dokładnie wiedzieć, jakimi przypadkami zespół będzie się zajmował i kogo można do niego kierować. Przy pracy zespołowej niezbędne jest przedyskutowanie, czy członkowie zespołu jednakowo lub podobnie rozumieją zjawisko przemocy w rodzinie, a także potrzeby i możliwości udzielania pomocy ofiarom i działań interwencyjnych wobec sprawców.
- Określenie warunków i zasad pracy. Trzeba ustalić miejsce i częstotliwość spotkań, zasad porozumiewania się i przepływu informacji pomiędzy członkami zespołu, a także w celu usprawnienia pracy wybrać lidera, który będzie kierował jego pracą i miał decydujący głos w sprawach spornych. Pełnienie roli lidera nie oznacza koordynowania wszystkich przypadków przemocy, którymi zajmuje się zespół – mogą to robić wybrani członkowie zespołu.
- Monitorowanie pracy. Pomaganie rodzinom, gdzie występuje przemoc, jest procesem wieloetapowym i wielowątkowym, dlatego niezbędne jest sprawdzanie skuteczności podejmowanych działań i w razie potrzeby ich weryfikacja. Często też w procesie pomagania pojawiają się nowe potrzeby, na które należy zareagować.

Korzyści z pracy zespołowej są nie do przecenienia (Szutarska, 2003):

- Szybszy przepływ informacji, lepsza diagnoza – przyjrzenie się sytuacji w rodzinie z różnych perspektyw i przez różnych specjalistów daje pełniejszy i bardziej trafny obraz problemów, potrzeb i mocnych stron. Lepsza diagnoza sprzyja zaplanowaniu bardziej adekwatnych działań.

- Koordynacja działań – umożliwia to zaplanowanie kroków najbardziej potrzebnych w danym przypadku i uwzględnianie różnych potrzeb.
- Zapobieganie powielaniu działań, – kiedy działania nie są skoordynowane, może się zdarzyć, że te same kroki podejmowane są przez różne służby, np. wielokrotne rozmowy z ofiarami przemocy w rodzinie diagnozujące tą samą sytuację.
- Zapobieganie podejmowaniu działań wykluczających się – może się to zdarzyć nie tylko wtedy, gdy instytucje podejmujące działania nic o sobie nawzajem nie wiedzą (np. w poradni psychologicznej prowadzone są działania zmierzające do poprawy sytuacji dzieci i pozostawienie ich w rodzinie, a jednocześnie toczy się sprawa w sądzie o ograniczenie lub pozbawienie praw rodzicielskich i umieszczenie w placówce opiekuńczej), ale i wtedy, gdy współpraca ukierunkowana jest tylko na wymianę informacji, a pozostałe działania prowadzone są niezależnie i bez porozumiewania się.
- Oszczędność czasu i energii – w zespole składającym się z przedstawicieli różnych służb przepływ informacji jest znacznie szybszy, szybciej też są podejmowane decyzje i uruchamiane potrzebne działania.
- Zdobywanie wiedzy i doskonalenie umiejętności – członkowie zespołu uczą się od siebie nawzajem.
- Zwiększenie skuteczności działania – jedna instytucja nie może rozwiązać wszystkich problemów wynikających z przemocy w rodzinie. Praca w zespole składającym się z przedstawicieli różnych służb znacznie rozszerza możliwości udzielenia potrzebnej pomocy.
- Zmniejszenie poczucia bezradności sprawców przemocy – sprawcy zmuszają swoje ofiary do milczenia i zachowania tajemnicy tego, co dzieje się w domu. Ukrywanie przemocy jest główną okolicznością umożliwiającą długotrwałe unikanie konsekwencji popełnianych czynów. Dlatego im więcej instytucji wie o tym fakcie, tym mniej bezkarny czuje się sprawca.
- Zmniejszenie możliwości manipulacji – czasem zdarza się, że osoby poszukujące pomocy próbują manipulować dla uzyskania jak największych korzyści dla siebie.

Grupa wsparcia dla pomagających – przeciwdziałanie przemocy w rodzinie wymaga dużego zaangażowania (Szutarska, 2003).

Zespół Interdyscyplinarny i grupa robocza udzielają pomocy osobie, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie, podejmują działania co do której istnieje podejrzenie, że stosuje przemoc w rodzinie, w celu zaprzestania stosowania tego rodzaju zachowań. Zapraszają osobę co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie na spotkanie

Zespołu Interdyscyplinarnego lub grupy roboczej. Opracowują indywidualny plan pomocy dla osoby, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie i jej rodziny, który zawiera propozycje działań pomocowych. Rozstrzygają też o braku zasadności podejmowania działań.

Indywidualny plan pomocy może ulegać zmianie w zależności od potrzeb i sytuacji osoby, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie.

Przewodniczący Zespołu Interdyscyplinarnego wzywa osobę, co do której istnieje podejrzenie, że stosuje przemoc w rodzinie - na spotkanie Zespołu Interdyscyplinarnego lub grupy roboczej. Spotkania z osobą doświadczającą przemocy i stosującą przemoc nie mogą być organizowane w tym samym miejscu i czasie.

Niesienie pomocy rodzinom, w których występuje przemoc, wymaga działania zespołowego, a im więcej specjalistów i instytucji zostaje zaangażowanych w problem, tym w większym zakresie można objąć rodzinę pomocą. Aby zespół efektywnie pracował na rzecz poprawy sytuacji danej rodziny musi mieć koordynatora, który będzie monitorował pracę zespołu. Najczęściej takim koordynatorem jest pracownik socjalny który, dba o terminowość spotkań, ustala ich miejsce, monitoruje działania poszczególnych członków zespołu interdyscyplinarnego, pilnuje przestrzegania zawartego regulaminu i przyjętych zasad (Pospiszyl, 1999).

Ponadto pracownik socjalny sam realizuje powierzone mu przez zespół działania, z których regularnie rozlicza się przed zespołem. Praca zespołu interdyscyplinarnego opiera się głównie na współpracy i uzupełnianiu kompetencji poszczególnych jego członków.

5. Podsumowanie

Mimo, iż zjawisko przemocy domowej nadal występuje w wielu polskich domach, to poprzez wdrożenie i realizację procedury „Niebieskiej Karty” zostały znacznie usprawnione działania służb, instytucji i innych podmiotów, których zadaniem jest zapobieganie oraz przeciwdziałanie występowaniu przemocy w rodzinie. Jednak nadal jest jeszcze dużo do zrobienia, co potwierdza choćby tocząca się debata na temat zasadności podpisania przez Polskę Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej. Mimo apelu wielu organizacji i środowisk ta międzynarodowa umowa nadal nie została przez Polskę ratyfikowana. Warto wspomnieć, że przystąpiły do niej takie państwa, jak Albania, Ukraina czy Turcja.

Po wielu debatach w sejmie poprzedniej kadencji, wprowadzony został ustawowy zakaz bicia dzieci. I mimo, że jest to już obowiązujące prawo, niestety dotąd bywa mało skutecznie egzekwowane. Bowiem w naszym kraju nadal do-

minuje pogląd, iż dziecko jest w zasadzie własnością rodziców i takie przepisy jedynie nadmiernie ingerują w rodzinę i naruszają jej prywatność.

Wiele organizacji społecznych prowadzi różne kampanie na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie, m.in. podczas czwartego Kongresy Kobiet, który obradował w dniach 14–15 września 2012 roku w Warszawie, odbył się panel dyskusyjny zatytułowany „Dość przemocy wobec kobiet”, który został przygotowany przez Feminotekę i Niebieską Linie. Uczestniczki kongresu mogły, oprócz okazania swojej solidarności z problemem przemocy domowej i poszukiwania najlepszych sposobów jego rozwiązania, nabyć antyprzemocową bransoletkę z napisem „Mamy dość”.

Działania takie wraz z coraz sprawniejszym prawem a szczególnie z procedurami jego egzekwowania, połączone z szeroko rozumianą wrażliwością społeczną, coraz skuteczniej opierają się zjawisku, które ciągle przez wiele kobiet uważane jest za normalny element życia rodzinnego.

Streszczenie

Artykuł jest próbą ukazania procesu realizacji procedury „Niebieska Karta”, jako jednego z elementów instytucji pomocy społecznej stosowanej na poziomie państwa, wspomagającej prawną ochronę rodziny przed przemocą domową.

Słowa kluczowe: przemoc w rodzinie, pomoc społeczna, interwencja kryzysowa, procedura „Niebieska Karta”.

Summary

This article is an attempt to show the implementation of “Blue Card” as one of the elements of social welfare institutions applied at the state level, supporting the family legal protection from domestic violence.

Keywords: domestic violence, social assistance, crisis intervention, procedure “Blue Card”.

Bibliografia

- Alarcon Arial L., *Godne życie bez przemocy-poradnik dla osób stosujących przemoc*, Warszawa 2008.
- Badura-Madej W., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej – poradnik dla pracowników socjalnych*, Katowice 1999.
- Badura-Madej W., A. Dobrzyńska-Esterhazy A., *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2002.
- Firlit-Fesnak, G., Szatur-Jaworska B., *Leksykon pojęć socjalnych*, Warszawa 1995.
- Krajowy Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie na rok 2010, Warszawa.
- Lalak D., Plich, T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.

-
- Mazur I., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*. Warszawa 2002.
- Piotrowski J., *Zabezpieczenie społeczne. Problematyka i metody*, Warszawa 1996.
- Polanowski J., *Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie*, Warszawa 2008.
- Pospiszył I., *Przemoc w rodzinie jako obszar zainteresowania pracy socjalnej* / Irena Pospiszył / *Praca socjalna służbą człowiekowi* / red. L. Malinowski i M. Orłowska, Warszawa 1998.
- Pospiszył I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 roku w sprawie procedury „Niebieskiej Karty”.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 stycznia 2011 r. w sprawie Zespołu Monitorującego do spraw Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie (Dz. U. nr 28, poz. 146).
- Szutarska M., *Funkcjonowanie zespołów interdyscyplinarnych w zakresie pracy z ofiarą i sprawcą przemocy*, Warszawa 2003.
- Trafiątek E. (red), *Profesjonalna praca socjalna, warunki skuteczności, doświadczenia, kierunki zmian*, Kielce 2008.

Ewa Przygońska
Społeczna Akademia Nauk

Elementy wpływu społecznego w relacjach rodzic – dziecko

Wpływ towarzyszy nam od urodzenia aż do śmierci. Żyjąc w społeczeństwie często nieświadomie wykorzystujemy nasze umiejętności wpływania na innych, ponieważ ułatwia to realizację własnych planów.

Zdaniem Kim Barnes¹⁶ wpływ to nakłanianie innych do podejmowania działania.

Inni definiują go jako „oddziaływanie, w wyniku którego jednostka, grupa czy jakaś inna instytucja wywołuje zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej lub behawioralnej człowieka”¹⁷.

Każdy człowiek ma swoją strefę wpływów. Nad pewnymi obszarami sprawujemy całkowitą kontrolę, na inne możemy wpływać pośrednio lub za pośrednictwem innych osób.

¹⁶ K. Barnes „Wywieranie wpływu. Ćwiczenia”, GWP, Gdańsk 2005.

¹⁷ R. Nawrat, *Manipulacja społeczna-przegląd technik i wybranych wyników badań*, „Przegląd Psychologiczny” Nr1/89, s. 125.

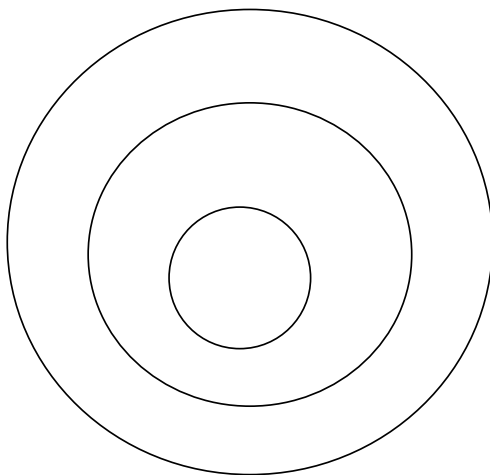
Barnes przedstawia następujący podział stref wpływu:

*Strefa braku
wpływu*

*Strefa wpływu
pośredniego*

*Strefa wpływu
bezpośredniego*

*Strefa
pełnej
kontroli*



Źródło: K. Barnes, *Wywieranie wpływu. Ćwiczenia*, GWP, Gdańsk 2005, s. 13.

Strefa pełnej kontroli obejmuje kwestie, w których nasza władza jest ostateczna np. wybór ubioru, kolejności wykonywania działań, wybór własnego zachowania w danej sytuacji itp.

Strefa wpływu bezpośredniego, to sytuacje, w których mamy dostęp do osób podejmujących interesujące nas decyzje lub działania. Do grupy tych osób zaliczyć możemy rodzinę, przyjaciół, przełożonych, sąsiadów, podwładnych itd. W przypadku wszystkich tych ludzi możemy przy wykorzystaniu umiejętności wywierania wpływu uzyskać korzystny dla nas efekt.

Strefa wpływu pośredniego dotyczy kwestii, na które nie mamy bezpośredniego wpływu, ale możemy uzyskać pożądane przez nas efekty poprzez pośrednictwo innych osób zajmujących wyższą od naszej pozycję społeczną. Z osobami takimi kontaktujemy się poprzez rozmowę bezpośrednią lub pośrednio przy użyciu pism urzędowych, głosowania, grup nacisku itp.

Istnieje również strefa, na którą nie mamy żadnego wpływu. Obejmuje ona między innymi takie obszary jak gospodarka światowa, decyzje przywódców państw, zjawiska atmosferyczne itp.

Nie wszystkie sprawy wymagają wywierania wpływu. Wiele z nich możemy załatwić komunikując się z drugą osobą lub korzystając z posiadanej przez nas władzy. W kontaktach z dziećmi rodzice sięgają po wywieranie wpływu w sytuacjach, które wymagają porozumienia i zaangażowania. Sytuacje takie po-

jawiają się w prawie wszystkich działaniach społecznych (na przykład gdy chcemy przekonać innych członków grupy – w tym przypadku rodziny – do udziału w naszych pracach i przedsięwzięciach, gdy uzgadniamy wspólnie zasady działania w jakimś temacie czy gdy próbujemy rozwiązać spory i konflikty).

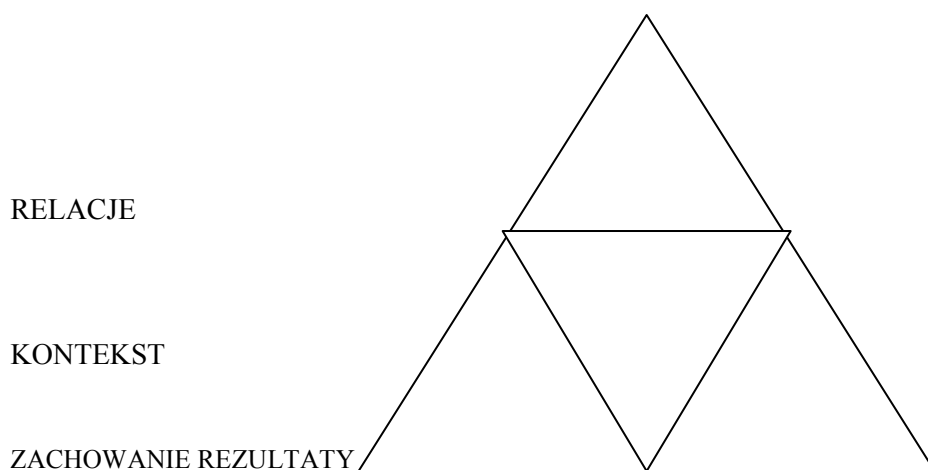
Proces wpływu społecznego obejmuje takie zachowanie, na podstawie którego u innej osoby lub grupy osób pojawia się zmiana zachowania lub myślenia w stosunku do danego tematu. Tematem tym może być jakieś zagadnienie, produkt czy czynność.

Cytowana wcześniej Kim Barnes zwraca uwagę na złożoność procesu wywierania wpływu, szczególnie przy założeniu, że ma być on efektywny. Efektywna koncepcja wywierania świadomego wpływu powinna zawierać następujące elementy:

- rezultaty,
- relacje,
- kontekst,
- zachowania.

Graficznie przedstawia ją poniższy schemat.

Schemat 1. Struktura wywierania wpływu



Rezultaty oznaczają określony przez nas cel, który chcemy osiągnąć poprzez wywarcie wpływu. Cel ten wynika najczęściej z naszych potrzeb, możliwości i innych uwarunkowań.

Relacje dotyczą naszego kontaktu z osobą, na którą chcemy wywierać wpływ. Prawidłowe określenie relacji dają możliwość przewidywania podatności na oddziaływanie z naszej strony. Podatność ta związana jest z potencjalnymi obustronnymi korzyściami wynikającymi z relacji. Zagadnienie relacji kojarzy się z utrzymywaniem bliskich stosunków z drugą osobą, w życiu rodzinnym jest to praktycznie oczywiste, natomiast w życiu w określonym środowisku niekoniecznie musi być to powiązane.

Kontekst to czynniki, które oddziałują na rezultaty. Rozpatrujemy je w sferze osobistej (np. osobowość, priorytety, wartości, potrzeby obydwu stron relacji), w sferze organizacyjnej (z punktu widzenia wizji, struktury, procesów lub priorytetów organizacji, które łączymy z własnymi celami), oraz w sferze kulturowej (związanej z krajem, zawodem lub organizacją i panującymi w nich zwyczajami, wartościami i normami).

Ostatnim elementem struktury wywierania wpływu jest zachowanie. Zachowanie to sposób postępowania, który prowadzi do założonych przez nas rezultatów. Poprzez wybór odpowiedniego zachowania możemy jako rodzice wywierać wpływ:

- ekspresywny (podając informację czy pomysły w taki sposób, aby wzbudzić zainteresowanie drugiej strony które zaowocuje chęcią współpracy lub wsparcia naszych pomysłów)
- receptywny (pobierając informacje i pomysły od innych osób w taki sposób, by pobudzić ich do działania)

Badacze zajmujący się zjawiskiem wpływu społecznego dzielą go na dwie grupy:

- normatywny wpływ społeczny
- informacyjny wpływ społeczny

Koncepcja informacyjnego wpływu społecznego wychodzi z założenia, że każdy człowiek ma potrzebę odczuwania pewności co do swoich uczuć, przekonań i sposobów postrzegania świata. W sytuacji niepewności, która jest dla jednostki niejasna, ma ona tendencję do akceptacji informacji pochodzących od innych lub opierania się na opinii i zachowaniach innych osób. Informacyjny wpływ społeczny „to wpływ innych ludzi, który prowadzi jednostkę do konformizmu, ponieważ spostrzega ona te osoby jako źródło informacji, dające wskazówki do jej zachowania. Jednostka dostosowuje się, ponieważ wierzy, że cudza interpretacja niejasnej sytuacji jest bardziej poprawna niż jej własna” (Aronson, Wilson, Akert, 1997: 268–269).

Oczywiście wielokrotnie zdarza się, że interpretacja pobrana „z zewnątrz” jest interpretacją błędną, a pomimo tego jednostka zaczyna w pełni wierzyć w definicję sytuacji, której nauczyła się od innych. Kelvin Wren (Wren, 2005: 37) określił to zjawisko jako grupowy wzorzec odniesienia, pobierany z kontekstu w jakim się pojawił i jego oceny przez innych.

Przykład

Wykorzystywanie innych osób do definiowania rzeczywistości społecznej może wpływać na emocje. Aronson (Aronson, Wilson, Akert, 1997: 271) opisuje zdarzenie, które przydarzyło się jego przyjacielowi podczas lotu z Nowego Jorku do Teksasu. Czytał spokojnie gazetę, lecz w pewnym momencie spojrzął przez okno samolotu. Zobaczył że z silnika wydobywa się smuga pary albo dymu. Ponieważ nigdy nie widział czegoś takiego trochę się zdenerwował. Zwrócił się do innych aby pomogli mu określić, co się właściwie dzieje. Postanowił: „Zobaczę czy załoga jest zaniepokojona”. Zauważył, że osoba z obsługi samolotu wpatruje się w okno z twarzą wykrzywioną grymasem strachu, dwie inne zaś trzymają się w objęciach i płaczą. Było oczywiste, że natychmiast ogarnął go paniczny strach. Zrozumiał, że pali się silnik i że samolot jest w niebezpieczeństwie. Na szczęście pilotowi udało się wylądować i nikomu nic się nie stało.

W opinii psychologów działanie wpływu informacyjnego najlepiej ilustruje badanie Sherifa.

W 1935 roku poprosił on uczestników badania nad konformizmem, aby obserwowali nieruchomy punkt świetlny w zaciemnionym pokoju i informowali o jego przemieszczaniu się. W rzeczywistości przemieszczanie się było złudzeniem wzrokowym zwanym efektem autokinetycznym. Eksperyment przeprowadzono najpierw pojedynczo a następnie w grupach. Gdy uczestnicy przebywali w pokoju sami szacunki miały znacznie szerszy zakres niż w przypadku grup, w których była tendencja do uśredniania wyniku. Gdy dokonano ponownego badania indywidualnego uczestnicy eksperymentu podawali wyniki takie same jak poprzednio w grupie.

Koncepcja normatywnego wpływu społecznego zakłada, że jednostka czując potrzebę uzyskania akceptacji i aprobaty w grupie lub środowisku, w którym funkcjonuje podąża za grupą i postępuje jak pozostali jej członkowie. Pojawia się wtedy zjawisko publicznego konformizmu – jednostka naśladuje grupę pomimo tego, że nie jest to zawsze zgodne z jej systemem myślenia, wartościami i preferowanymi normami. Ludzie będą więc podporządkowywać się innym z powodów normatywnych nawet wtedy, gdy wiedzą że to co robią jest skrajnie niewłaściwe.

Badaniem normatywnego wpływu społecznego zajmował się Salomon Asch. Przeprowadził on w latach 1951, 1952, 1956 serię eksperymentów. W jednym z nich uczestnicy podzieleni na 7–9-osobowe grupy proszeni byli o porównanie długości linii z trzema innymi. Osoba badana odpowiadała jako ostatnia lub przedostatnia z grupy. Pozostałymi osobami w grupie byli współpracownicy Ascha, którzy podawali niepoprawne dane wywierając w ten sposób na badanego nacisk grupowy. Okazało się, że co trzecia badana osoba poddawała się naciskowi grupy. Badania te, pomimo tego że spotkały się z wieloma zarzutami stanowią do dziś klasykę w zakresie normatywnego wpływu społecznego.

Wywierając wpływ na innych posługujemy się w różnymi metodami, które dobieramy i dostosowujemy do określonej sytuacji. Istnieje wiele metod wywierania wpływu społecznego. Jan Borkowski (2003) do najważniejszych zalicza:

- wyraziste i jasne prezentowanie własnych poglądów,
- nauczanie, wyjaśnianie, opowiadanie,
- oddziaływanie perswazyjne, przekonywanie,
- tworzenie warunków, które ułatwiają kształtowanie określonych opinii, postaw czy zachowań,
- zaspokajanie określonych potrzeb,
- tworzenie więzi emocjonalnych,
- służenie swoim przykładem,
- zachęcanie innych do współtworzenia naszych wizji,
- nagradzanie i odpowiednie karanie,
- doradzanie.

Wywieranie wpływu przyjmuje kilka form. Podzielmy je na:

- wywieranie wpływu przez działanie

W przypadku, gdy chcemy wyrzucić na kogoś wpływ wykorzystując działanie, możemy zrobić to na trzy sposoby:

- wykorzystując okazję

Niejednokrotnie okazję taką tworzy sama osoba, na którą chcemy wyrzucić wpływ pytając nas o zdanie, opinię, skarżąc się na istniejący stan rzeczy czy wygłaszając uwagę która dotyczy interesującej nas sprawy. Jest to sposób wywierania wpływu często spotykany w szkołach – występuje on w wersji pozytywnej (np. nauczyciel wykorzystuje rozmowę z uczniem by zmotywować go do skuteczniejszej nauki, dyrektor wykorzystuje uwagi nauczycieli jako argumenty w dyskusji z władzami oświatowymi itp.) jak również negatywnej (np. nauczyciel wykorzystuje skargi na klasę, aby oficjalnie przeprowadzić z klasą „rozmowę korygującą” w wyniku której klasa nie pojedzie na wycieczkę /bywa że w rzeczywistości sam nie ma ochoty jechać, a skarga stała się pretekstem do

oficjalnego zakazu/, koledzy lub koleżanki nauczyciele wykorzystują „potknięcie” nie darzonego sympatią nauczyciela dla przedstawienia go w niekorzystnym świetle w oczach dyrektora itp.)

Tę formę wywierania wpływu bardzo często wykorzystują także rodzice w swoich kontaktach z dziećmi. Znacznie skuteczniejsze dla przekonania dziecka do własnych opinii czy określonych działań jest bowiem wykorzystanie sytuacji w której ono samo przychodzi do nas z pytaniem czy problemem, niż sztuczne tworzenie sytuacji w których podejmujemy z nim rozmowę.

- stwarzając okazję

Stworzyć okazję można organizując oficjalne spotkanie, w którym wezmą udział ważne dla sprawy osoby, zorganizować spotkanie nieformalne i tam przedstawić temat otwarcie, przekazać telefonicznie lub za pomocą poczty elektronicznej wiadomość o chęci przedyskutowania danego tematu lub bezpośrednio porozmawiać z daną osobą i ustalić z nią dogodną dla wszystkich datę spotkania. W odniesieniu do rzeczywistości szkolnej przykładem tego typu wywierania wpływu może być dodatkowo zorganizowane spotkanie z rodzicami, na którym nauczyciel przedstawia sprawę lub problem wymagający „natychmiastowego rozwiązania” (oczywiście jest do tej rozmowy odpowiednio przygotowany, nie narzuca jednak swoich rozwiązań) lub zorganizowane spotkanie ze specjalnie wybranymi kolegami lub koleżankami z pracy na którym przedstawiamy, omawiamy i znajdujemy rozwiązania nurtującej nas sprawy. Wywieranie wpływu poprzez stworzoną sytuację to także tworzenie takich sytuacji wychowawczych w pracy z dzieckiem, które niejako wymuszają podjęcie przez nie pożądanых działań lub przyjęcie określonych postaw.

- sterując sytuacjami

„Sterowanie” takie polega nie tylko na inicjowaniu określonych sytuacji jak w powyższych przykładach, ale także na odpowiednim reagowaniu na nie. Wymaga ono zastosowania odpowiedniej taktyki, która będzie dobrana do danej sytuacji. Np. w przypadku opisywanego powyżej spotkania z rodzicami lub spotkania z kolegami z pracy obydwie strony będą mieć świadomość konieczności znalezienia rozwiązań, jednak osoba tworząca sytuację może podejmować próby podsunięcia rozwiązań dobrych z jej punktu widzenia. W przykładzie dotyczącym pracy wychowawczej z klasą nauczyciel tworzący określone sytuacje będzie jednocześnie proponował uczniom różne rozwiązania zbieżne z jego „linią wychowawczą”, kwestię ich przyjęcia pozostawi jednak samym uczniom. Podobnie rzecz będzie wyglądała w kontaktach pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Rodzic może (pozostawiając dziecku ostateczną decyzję) sugerować pewne rozwiązania, które z jego punktu widzenia wydają się korzystne.

Sterując sytuacjami musimy mieć świadomość celu, który chcemy osiągnąć, druga osoba powinna wiedzieć, o co nam chodzi, a cała sytuacja powinna być

przemyślana z naszego i drugiej strony punktu widzenia. Trzeba wziąć również pod uwagę, czy druga osoba jest gotowa do rozmowy w danym momencie, czy do tematu trzeba będzie wrócić w innym terminie.

- wywieranie wpływu przez zachowania

Na zachowania innych możemy wpływać na kilka sposobów:

- poprzez proces uczenia się

Ten rodzaj wpływu oparty jest na sile kar i nagród. Karą lub nagrodą może być aprobatą lub dezaprobatą ze strony innych ludzi. Obcując z innymi uczymy się powiązań pomiędzy naszymi reakcjami na określone sytuacje a ich konsekwencjami w otoczeniu. Kiedy konsekwencje są przyjemne i pożądane, powtarzamy nasze działania. Po jakimś czasie stają się one nawykiem i uczymy się robić to, co popłaca. Ta forma wywierania wpływu charakterystyczna jest dla większości rodzin w których nagroda i kara jest jedną z podstawowych metod wychowawczych.

Proces wywierania wpływu poprzez uczenie się wykorzystywany jest także w szkole. Nauczyciele aprobują określone zachowania uczniów pokazując to w różny sposób – nagradzając preferowane postawy i podjęte działania pochwałą na forum klasy lub na spotkaniu z rodzicami, przyznając wysokie oceny z zachowania itp. W analogiczny sposób negują zachowania uznawane przez nich samych jak również przez społeczność jako negatywne. Tak rodzicielskie jak i nauczycielskie oddziaływanie uczące określonych zachowań i postaw są przeważnie kierowane do pojedynczych osób – dziecka czy konkretnego ucznia, wtedy mają one charakter bezpośredni (relacja nauczyciel-uczeń/ucznio-wie, rodzic-dziecko). W przypadku nauczycieli działania te skierowane mogą być także do grup, mówimy wtedy o pośrednim wpływie przez grupę (relacja nauczyciel-grupa-uczeń).

- poprzez obserwację

Obserwujemy, co robią inni w określonych sytuacjach oraz konsekwencje tych działań, po czym naśladujemy te zachowania we własnym działaniu.

Ten rodzaj wywierania wpływu jest charakterystyczny dla życia rodzinnego, bowiem w każdej rodzinie dzieci uczą się przez obserwację i naśladowanie działań rodziców. Oczywiście należy podkreślić, że działania te mogą mieć z punktu widzenia dziecka charakter pozytywny (dziecko uczy się poprawnych zachowań i reakcji) bądź negatywny.

Forma wywierania wpływu przez informację pojawia się także w życiu każdej szkoły. Na tym poziomie dotyczy jednak w większym stopniu naśladowania zachowań grupy, w których uczeń/jednostka uczestniczy i funkcjonuje niż naśladowania nauczyciela-wychowawcy (chyba że nauczyciel jest dla ucznia wzorem do naśladowania, co jest niestety zjawiskiem dość rzadkim).

- poprzez instrukcje

Instrukcje to ustne komunikaty, polecenia, sugestie czy przysłowia, które przekazywane przez innych są wskazówkami dla naszych działań.

Jest to prawdopodobnie najbardziej preferowana forma wywierania wpływu stosowana przez rodziców oraz nauczycieli. W swojej pracy z dzieckiem posługują się oni głównie żywym słowem, dlatego też dość łatwo wykorzystywać im to samo słowo jako metodę wywierania wpływu. Wydają więc polecenia, nakazy, ustalają zakazy, sugerują określone rozwiązania, namawiają do realizacji założonych przez nich działań itp.

- wykorzystując nasz autorytet (władzę)

Rodzice z racji ról społecznych, jakie pełnią, natomiast nauczyciele z racji swojego statusu powinni posiadać autorytet, a co za tym idzie mogą w sytuacjach wywierania wpływu bazować na stworzonym przez siebie systemie opartym właśnie na autorytecie. Oczywiście niezbędnym warunkiem jest tu posiadanie autorytetu „wyrobionego” i respektowanego przez dzieci, co w dzisiejszych rodzinach jak również w szkole (biorąc pod uwagę chociażby uwarunkowania społeczne) jest dość trudne do zrealizowania.

Dziecko postrzegające rodzica i nauczyciela jako autorytet jest podatne na wpływ z jego strony, jest skłonne pozytywnie odbierać jego działania, traktować w pełni poważnie sugestie i informacje od niego pochodzące, biorąc przy tym pod uwagę że mają one na celu jego dobro i dalszy rozwój.

- wywieranie wpływu przez reklamę

Reklama jest rozległym obszarem wpływu społecznego. Współczesny człowiek doświadcza jej na każdym kroku. Reklamy docierają do nas zewsząd i codziennie. Najczęściej wydaje nam się, że reklama ma większy wpływ na przekonania, postawy i zachowania innych niż nas samych.

Przykład

Na Uniwersytecie Opolskim w grupie studentów pedagogiki przeprowadzono badania dotyczące wpływu reklamy na zachowania. Studenci dostali następującą instrukcję „Ludzie w różnym stopniu ulegają reklamie. Jedni ciągle nabywają różne rzeczy, inni nigdy jej nie ulegają. Chcemy wiedzieć jaki ty jesteś w porównaniu z innymi przeciętnymi studentami z twojego roku”. Po analizie badań okazało się, że większość studentów sądziła, że jest mniej narażona na wpływ reklamy niż inni studenci z tego samego roku.

Reklama jest więc skuteczniejsza niż nam się wydaje, nawet wobec nas samych. Dzieje się to dzięki umiejętnościom i wiedzy pracowników firm reklamowych. Używają oni w tym zakresie różnych technik wywierania wpływu społecznego np.:

- naśladownictwa (w reklamach typu „Już tylu do nas przystąpiło”),
- autorytetu (np. profesor medycyny zapewnia, że akurat te witaminy są korzystne dla ludzi starszych, dentysta mówi nam że właśnie ta pasta jest najlepsza itp.),
- używanie pytań (zamiast „U mnie najtańsze lody” reklamodawca pyta „Ja mam lody po 3 zł. U kogo kupisz taniej?”),
- dobór odpowiednich słów (np. przy tekście reklamowym „Czy zastanawiałeś się dlaczego po drogach jeździ tyle toyot?” nie zastanawiamy się ile to jest tyle toyot, tylko automatycznie zakładamy że jest ich dużo),
- prawa skojarzeń (jeżeli mamy miłe skojarzenia z jakąś melodią, widokiem, sytuacją to możemy także polubić produkt, który będzie jej towarzyszył w reklamie).

Także szkoły nie oparły się temu typowi wywierania wpływu. Odpowiedni PR szkoły, dobrze przygotowana reklama, czasami wręcz niekonwencjonalność w działaniach promocyjnych powoduje, że dana szkoła postrzegana jest pozytywnie. Tak skonstruowany jej wizerunek stanowi ważny element umiejscowienia jej wysoko na listach rankingowych. Merytoryczne uwarunkowania jej funkcjonowania schodzą wtedy w pierwszym momencie na plan dalszy, ponieważ klienci – uczniowie i rodzice wybierają ją biorąc przede wszystkim pod uwagę jej „dobre notowania”. Dopiero po pozytywnym „pierwszym wrażeniu”, stworzonym właśnie przez reklamę przychodzi czas na merytoryczną sferę jej funkcjonowania.

- wywieranie wpływu przez przekonywanie (perswazję)

Perswazja (przekonywanie) jest metodą wpływu, dzięki której możemy zmienić przekonania, wartości i wiedzę innych ludzi.

Kevin Hogan (2001) do głównych zasad procesu przekonywania zalicza między innymi znajomość technik i praw perswazji.

Prawa perswazji to sposoby reagowania na określone sytuacje/bodźce. Użycie określonego sposobu działania powoduje pojawienie się określonego zachowania, a co się z tym wiąże wywarcie wpływu na daną osobę lub grupę osób.

Do podstawowych praw perswazji zaliczamy:

1. Prawo rewanżu

Zwane również zasadą wzajemności. Zakłada ono, że gdy ktoś ofiaruje nam coś o dostrzegalnej wartości, natychmiast reagujemy pragnieniem, aby mu się odwzajemnić.

Przykładem zastosowania tego prawa są darmowe próbki firmowych produktów przysłane do domu, drobne prezenty ofiarowane przez przedstawicieli handlowych firmy czy w życiu prywatnym podwożenie naszego dziecka do

domu z zajęć dodatkowych przez sąsiadów, które powoduje wystąpienie u nas chęci zrewanżowania się tym samym.

Prawo to może znaleźć również zastosowanie w kontaktach pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Ustępstwo w drobnej kwestii ze strony rodzica powoduje u dziecka chęć odwzajemnienia się tym samym, co w efekcie prowadzi do znalezienia kompromisów w trudnych sprawach.

2. Prawo kontrastu

Gdy dwie rzeczy różnią się znacznie od siebie, to prezentacja różnicy pogłębi się, gdy ujrzymy te rzeczy bliżej siebie w czasie lub przestrzeni. Prawo to wykorzystywane jest przez pośredników handlu nieruchomościami, którzy najpierw pokazują zrujnowany tani dom, a zaraz po nim drogi, w którym niewiele trzeba zrobić, lub w restauracji, gdzie na końcu po zjedzeniu dania głównego pytani jesteśmy o deser.

W odniesieniu do życia rodzinnego przykładem wykorzystania tego prawa w praktyce jest przedstawienie dziecku dwóch skrajnych możliwości do wyboru tak sformułowanych aby jedna z nich wydawała się dziecku bardziej atrakcyjna.

3. Prawo sympatii

Jeśli ktoś prosi cię o zrobienie czegoś, a ty uważasz, że to człowiek mający na względzie twoje dobro to prawdopodobnie spełnisz jego prośbę. Przykład tego prawa to prośba osoby znajomej o składkę na jakiś cel, umiejętność docenienia i chwaleń ludzi przez zadbanego sprzedawcę itp. Prawo to w swoich kontaktach z dzieckiem może wykorzystać również rodzic tworząc dobrą, sprzyjającą otwartości atmosferę w domu.

4. Prawo potwierdzania oczekiwań

Jeśli ktoś, komu ufamy i kogo szanujemy, oczekuje, że wykonamy określone zadanie, to będziemy dążyć do spełnienia jego oczekiwań, niezależnie od tego, czy to, czego oczekuje jest dobre czy złe.

5. Prawo pozytywnych skojarzeń

Zwykle jesteśmy zwolennikami produktów, usług czy idei popieranych przez ludzi, których lubimy lub szanujemy. Dlatego też często znane i lubiane osoby publiczne reklamują różne produkty, a nasza ulubiona muzyka stanowi podkład reklamy.

W kontaktach pomiędzy rodzicami a dziećmi prawo to znajdzie swoje zastosowanie jedynie w przypadku, gdy rodzice są dla dziecka autorytetem (wtedy dziecko będzie liczyć się z ich zdaniem).

6. Prawo konformizmu

Jeżeli większość innych ludzi lub większość danej grupy aprobuje określone zachowania, propozycje, produkty czy usługi to również jesteśmy skłonni je zaaprobować.

Jeśli dziecko wie, że w innych rodzinach/grupach społecznych dane zachowania są akceptowane (lub nieakceptowane) to oznacza, że jest ono skłonne dostosować się do ogólnie panujących zasad.

7. Prawo limitu

Jeżeli komuś się wydaje, że ilość produktów, które chce posiadać lub dostęp do nich jest ograniczony, ceni je wyżej niż wtedy, gdy jest ich pod dostatkiem. Działanie tego prawa można zaobserwować przy zakupie sprzętu AGD, gdy sprzedawca mówi nam, że to ostatnie urządzenie tego typu jakie posiadają w sklepie.

Limit dotyczący określonych czynności postrzeganych przez dziecko jako przyjemne, jak również limit otrzymywanych od rodziców „nagród specjalnych” powoduje, że dziecko jest bardziej podatne na wpływ.

8. Prawo władzy

Ludzie uzyskują siłę i władzę nad innymi, jeśli są postrzegani jako ci, którzy posiadają większy autorytet czy kompetencje. Osobami takimi mogą być dla nas lekarze, przywódcy religijni, profesorowie, mechanicy samochodowi czy pracownicy określonych urzędów.

Prawo to może być wykorzystywane także w relacjach rodzic-dziecko, jednak jego skuteczność jest dość niska i krótkotrwała, ponieważ zachowania, czynności i postawy wymuszone z pozycji władzy są mało trwałe i jednorazowe, najczęściej nie powodują także kształtowania się odpowiednich nawyków.

Prawa perswazji wykorzystujemy w pojawiających się okolicznościach przy użyciu odpowiednich technik. Techniki perswazji Kelvin Hogan (2001) podzielił na:

- wykorzystanie potęgi pytań

Pytania służą do sprecyzowania stwierdzeń, poznania systemu wartości innych lub nadania rozmowie pewnego określonego kierunku.

- magiczne słowa

Do słów najczęściej używanych przez osoby próbujące wywrzeć na innych wpływ należą „proszę i dziękuję” (np. „Dziękuję, że spotkałeś się dzisiaj ze mną”, „Proszę, rozważ tę propozycję”), słowa „bo i ponieważ” (np. „Przepraszam, czy mogę odbić te strony bo bardzo się spieszę”, „Warto zainwestować w ogłoszenie większego formatu, ponieważ dzięki temu trafi do was więcej klientów”). W grupie magicznych słów można też umieścić technikę polegającą na używaniu imienia osoby, z którą rozmawiamy.

- presja czasu

Łatwiej jest przekonać osobę, która ma niewiele czasu dla nas, ponieważ najprawdopodobniej nie będzie szczegółowo wnikać w temat.

- techniki dodające wiarygodności

Naczelna zasada w procesie pozyskiwania wiarygodności mówi „Nigdy nie mów nikomu więcej, niż jest on w stanie przyjąć”. Dlatego też często osoby, które przedstawiają nam swoją ofertę od razu wskazują jakąś małą słabą jej stronę, a reklamy firm brzmią np. w 99% naturalny. Dla dodania wiarygodności przedstawiane są także rekomendacje pochodzące z obiektywnych źródeł, a własne korzyści są umniejszane (np. „To zależy wyłącznie od ciebie...”).

- sekrety

Gdy dzielimy się własnymi sekretami z innymi zdobywamy ich kredyt zaufania. Zdarza się że słyszymy „Nie powinienem tego mówić, ale...”, „Obiecaj mi, że nie powtórzysz tego co teraz powiem...” lub „Mówiąc między nami powinienś wiedzieć że...”

- hipnotyczne wzory językowe

- słowo NIE

Jest to słowo, którego nie można przełożyć na żaden obraz, bo nie jest rzeczownikiem. Jeżeli z każdego zdania z NIE usuniemy to słowo, otrzymamy prawdziwy komunikat. Np. „Nie czuj się zmuszony do kupienia czegokolwiek”, „Nie musisz mi pomagać w sprzątaniu domu” itp.

- słowo MÓGŁBYŚ i MOŻE

Używając je zamiast wydawania rozkazów i poleceń otrzymamy ten sam efekt. Tak jak w przypadku „nie” po usunięciu początku pojawia się prawdziwy przekaz. Np. „Mógłbyś teraz wynieść śmieci”, „Mógłbyś dzisiaj zaprosić mnie na kolację”, „Może powinien pan zastanowić się nad tą propozycją”

- zakładanie oczywistego

Sformułowania typu „Pewnie wiesz już o tym, że gdy rzucisz palenie poczujesz się lepiej”, „Wkrótce zdasz sobie sprawę, jak dobrze zrobiłeś dołączając do naszej grupy”, „Pewnie głęboko w sercu czujesz jak bardzo cię kocham”.

- sformułowania NIE PROSZĘ CIĘ i MÓGŁBYM CI POWIEDZIEĆ

Ludzie nie lubią, aby im mówić, co mają robić. Zdanie powinno być więc tak sformułowane, żeby nie można było się z nim nie zgodzić. Np. „Nie proszę cię o porzucenie twojej religii i przystąpienie do mojego kościoła, ponieważ wiem, że podejmiesz mądrą i właściwą decyzję” czy „Mógłbym powiedzieć, że popełniasz błąd, ale tego nie zrobię, bo mam pewność że sam do tego dojdiesz”.

Wpływ, który my wywieramy i który inni wywierają na nas może przyjąć różne postacie i wywoływać różne efekty. Może on przyjąć formę:

- wpływu opóźnionego

Ucieka on spod kontroli świadomości i zostawia w naszym umyśle ślad, a z czasem zmienia nasze opinie, oczekiwania czy nawet zachowania.

- wpływu pośredniego lub bezpośredniego

Mając na uwadze własny cel podejmujemy działania inne niż bezpośredni kontakt z osobą lub grupą osób. Możemy działać za pośrednictwem innych osób, grup ludzi lub używać w tym celu innych środków. Po wpływ pośredni sięga się zdaniem Kim Barnes (2005), gdy nie mamy bezpośredniego dostępu do osób na które chcemy wpływać lub gdy relacje z tymi osobami są nie najlepsze, a sprawa do załatwienia pilna. Pośrednio oddziałujemy również, gdy w oczach osoby na którą chcemy wywrzeć wpływ nie jesteśmy postrzegani jako osoba kompetentna, nie mamy odpowiedniego doświadczenia zawodowego lub statusu, nie mamy dość władzy albo gdy używaliśmy już metod bezpośrednich i znaleźliśmy się w impasie.

W efekcie wywierania wpływu pojawia się jeden z trzech rezultatów – upodabniamy zachowanie do działania innej osoby (postawa konformistyczna), zmieniamy zachowanie pod wpływem życzenia lub prośby (zachowanie uległe) lub zachowujemy się posłusznie na polecenie osoby posiadającej autorytet.

Streszczenie

Artykuł porusza zagadnienie wpływu społecznego w relacjach pomiędzy rodzicami a dziećmi. Autorka przedstawia różne metody wywierania wpływu którymi mogą posługiwać się rodzice w kontaktach z dziećmi. Szczególnie koncentruje się przy tym na zagadnieniu perswazji.

Słowa kluczowe: wpływ społeczny, strefy wpływu, metody wywierania wpływu, perswazja w kontaktach między rodzicami a dziećmi.

Summary

The article discusses the issue of social influence in the relationship between parents and children. The author presents various methods of influence that parents can use in dealing with children. In particular, it focuses on the question of persuasion.

Keywords: social influence, sphere of influence, the methods of influence, persuasion in the relations between parents and children.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T., Akert R.M, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1997.
- Barnes K., *Wywieranie wpływu. Ćwiczenia*, GWP, Gdańsk 2005.
- Borkowski J, *Socjologia i pedagogika społeczna. Zarys wykładu*, Pułtusk 2003.
- Hogan K., *Psychologia perswazji*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa 2001.
- Nawrat R., *Manipulacja społeczna-przegląd technik i wybranych wyników badań*, „Przegląd Psychologiczny” Nr1/89.
- Wren K., *Wpływ społeczny*, GWP, Gdańsk 2005.

Komunikaty z badań

Dorota Ruszkiewicz

Uniwersytet Przyrodniczy Jana Kochanowskiego,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Macierzyństwo w czasie studiów

1. Wprowadzenie

Pojęcie macierzyństwa, jego istota i znaczenie analizowane jest przez wielu badaczy. Analiza literatury przedmiotu dowodzi, że, jest to pojęcie ważne, zgłębiane i doceniane we współczesnym świecie.

Zdaniem S. Kawuli (2006) rodzicielstwo nie jest tylko biologicznym aktem urodzenia dziecka, nauką, troską i towarzyszeniem dziecku w procesie dojrzewania. Jest ono przede wszystkim obdarzaniem nieustanną czułością oraz miłością. Piękne słowa dotyczące macierzyństwa wypowiedziała siostra A. Huf (1998: 144), która tak je rozumie: „Czym jest macierzyństwo w ogóle? Jak to rozumiem? Przyjmowanie daru życia, przekazywanie go dalej, troska o jego rozwój – to istotne elementy, które mają swój pełny wymiar wtedy, gdy dokonują się w kontekście miłości. W otwarciu się na dar życia kobieta odnajduje siebie poprzez bezinteresowny dar z siebie samej”.

Eugenia Mandal (2003: 29) powołując się na E. Fromma wyraża przekonanie, że „matka jest domem, z którego wychodzimy, jest naturą, głębią oceanu”. O miłości macierzyńskiej autorka pisze „miłość macierzyńska z samej swojej natury nie jest uzależniona od żadnego warunku. Matka kocha nowo narodzone niemowlę, ponieważ to jej dziecko, a nie dlatego, że spełniło ono jakiś konkretny warunek czy sprostało jakimś szczególnym wymaganiom”. Ogólnie można stwierdzić, że macierzyńskie zachowanie to wszystkie działania, zdarzenia związane z faktem bycia matką.

Z terminem macierzyństwa związane jest pojęcie „macierzyńskie zachowanie”. Zwrot ten oznacza przywiązanie matki do swojego dziecka, związane jest z czynnikami biologicznymi, fizjologicznymi, psychospołecznymi, które odgrywają istotną rolę w postawie opiekuńczości wobec dziecka (Górnikowska-Zwolak, 2004).

Macierzyństwo spełnia liczne funkcje. Za najważniejszą uznać należy odpowiedzialną służbę wobec ludzi. Ten rodzaj służby domaga się szacunku, uznania oraz troski społeczności lokalnej i wszystkich ludzi. Kobieta pełniąc rolę matki „realizuje zarówno własny (i swego partnera) „interes” genetyczny, jak też wzbogaca genetycznie i duchowo, pokolenia przyszłe” (Miluska, Pakszys, 1995: 71).

Macierzyństwo jest niewątpliwie jednym z najpiękniejszych i najbardziej odpowiedzialnych etapów życia. Często matki nie potrafią opisać tych niesamowitych uczuć, jakich doznały, gdy zobaczyły swoje dziecko, na które czekały. Część z tych matek to jednocześnie studentki, które muszą okres studiowania łączyć z opieką i wychowaniem dziecka. Co z moimi studiami? Jak pogodzić wszystkie obowiązki? Czy poradzę sobie ze wszystkim? To podstawowe pytania, które zadają sobie kobiety, które na studiach zostały matkami.

2. Uwagi metodologiczne

Młodzież akademicka jak podkreśla J. Pająk (2004: 29) to „wyselekcjonowana część społeczeństwa (...), która zapewni ciągłość i rozwój elit techniczno-organizatorskich i intelektualno-artystycznych”.

Wyższe wykształcenie w Polsce ugruntowane jest jako ważna i uniwersalna wartość społeczna. Ma ono jednak także inny wymiar, a mianowicie jest traktowane trochę instrumentalnie jako środek do celu, którego osiągnięcie pozwoli na otrzymanie dobrze płatnej pracy. Studenci traktują zdobycie wyższego wykształcenia nie tylko w kategoriach osiągnięcia zamierzonego celu, ale również jako impuls do samorozwoju, pogłębiania i zdobywania wiedzy (Kostecka, 2006).

Jak zauważa E. Dybowska (2004: 81) mogą występować dwa stosunki do studiowania: „pierwszy, który mówi, że studia uczą, jak zarobić na życie oraz drugi, który ujmując studiowanie jako czas uczenia się jak żyć, jak osiągnąć pełny rozwój człowieczeństwa lub – inaczej mówiąc – jak pracować nad sobą, aby człowieczeństwo stawało się pełniejsze i głębsze – aby życie stawało się przestrzenią rozwoju.”

Celem badań jest poznanie wybranych aspektów życia akademickiego studiujących matek. Osiągnięcie celu badań było możliwe dzięki rozwiązaniu głównego problemu badawczego, sprowadzającego się do następującego pytania: Jak studiujące matki godzą ze sobą studia i macierzyństwo?

W przyjętej procedurze badań zasadniczą część rozważań mających na celu naświetlenie postawionego problemu głównego stanowi przedstawienie – na podstawie uzyskanych wyników – odpowiedzi na następujące, występujące w formie problemów szczegółowych, pytania:

1. Jakie wyniki w nauce osiągają matki - studentki?

2. Jakie dalsze plany edukacyjne mają respondenci?
3. Jaki jest stosunek wykładowców do studiujących matek?
4. Czy i w jakim zakresie studentki będące matkami uczestniczą w życiu studenckim?
5. Jak badane radzą sobie z opieką nad dzieckiem?

W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków. Badania tą metodą – jak podkreślają T. Pilch i T. Bauman (2001: 79) „posługują się dość nielicznym zestawem technik badawczych. (...) Najbardziej użyteczną techniką w przypadku omawianej metody jest wywiad. (...) Niekiedy pomocne być mogą techniki projekcyjne, testy”. W procedurze badawczej posłużono się zatem techniką ankiety i techniką projekcyjną werbalną.

Badaniami objęto 9 kobiet, które na studiach zostały matkami. Istotnym kryterium doboru do próby badawczej był fakt studiowania w trybie stacjonarnym. Badania przeprowadzano w pierwszej połowie 2012 roku. Badane kobiety to studentki Wydziału Nauk Społecznych Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Sześć z nich to studentki pedagogiki pierwszego bądź drugiego stopnia, z którymi miałam zajęcia i – jak sądzę – łączyły mnie serdeczne stosunki. Wyrażam zatem nadzieję, że udzielone odpowiedzi były szczere, i że na podstawie przeprowadzonych wywiadów wyłonił się osobliwy obraz studentek funkcjonujących w roli matki. Pozostałe trzy respondenci to studentki ekonomii.

Pięć z nich zawarło związek małżeński, trzy żyją w związku partnerskim, jedna z nich to samotna matka. Żadna nie planowała macierzyństwa w czasie studiów.

3. Analiza wyników badań

Wyniki w nauce matek - studentek

Słownik współczesnego języka polskiego (2000: 574) pojęcie nauki definiuje w następujący sposób: „uczenie się, przyswajanie sobie pewnych wiadomości lub umiejętności (...)”. Z kolei w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* (1999 : 94) czytamy, że nauka to „usystematyzowana wiedza będąca wynikiem poszukiwań, dociekań i doświadczeń ludzkości, mająca charakter stwierdzeń lub przypuszczeń”.

Ze szczególnym rodzajem zdobywania wiedzy mamy do czynienia na studiach. „Studiowanie – jak mówią sami studenci – to czas pogłębiania własnej wiedzy, rozwoju duchowego i psychicznego. Studenci przeważnie określają studiowanie jako czas zdobywania wiedzy, a przez nią – kształtowania swojego światopoglądu” (Dybowska 2004: 82). Dla licznej grupy studentów – jak zauważa J. Kostecka (2006: 82) – „okres studiów to czas zabawy, przyjaźni,

rozwoju własnych marzeń, talentów. Jest to okres ciężkiej i wytężonej pracy, ale jednak jest to piękny czas młodości”. Dla studentek – matek okres studiowania ulega przekształceniu. Muszą one pogodzić zdobywanie wiedzy z opieką i wychowaniem dziecka.

W toku studiów ze zdobywaniem wiedzy wiąże się sprawdzanie jej przy pomocy różnych egzaminów i kolokwii. Z tymi zaś wiążą się oceny, jakie otrzymują studenci. Te zaś składają się na średnią ocen, która jest wyliczana na zakończenie każdego roku akademickiego.

Respondentkom zadano pytanie: **Jaką średnią ocen uzyskała Pani w ostatnim roku akademickim?** Żadna z nich nie uzyskała najniższej średniej, tj. poniżej 3,0 oraz najwyższej, tj. między 4,6 a 5,0. Najwięcej, gdyż 7 badanych, uzyskało średnią w przedziale 3,0–4,1. Dwie wskazały na średnią 4,1–4,5. Żadna z dziewczyn nie stwierdziła, że uzyskana średnia ocen jest niższa w porównaniu z latami poprzedzającymi macierzyństwo. Wszystkie jednak wyraziły pogląd, że po urodzeniu dziecka mają niewiele czasu na naukę a wywiązanie się z obowiązków studenckich stanowi dla nich wielkie wyzwanie. „Ciągle chodzę niewyspana. Rano zajmuję się dzieckiem, potem biegnę na uczelnię. Po zajęciach szybko wracam do domu. Dopiero gdy dziecko śpi przygotowuję się do zajęć, piszę jakąś pracę zaliczeniową albo scenariusz zajęć”. Inna wypowiedź: „Najważniejsze jest teraz dziecko. To nim muszę zająć się w pierwszej kolejności. Wieczorem staram się jakoś *ogarnąć* do zajęć, przede wszystkim do ćwiczeń”. Kolejna wypowiedź: „Lekko nie jest. Przed urodzeniem dziecka bardziej zależało mi na wysokiej średniej z racji możliwości otrzymania stypendium. Teraz najważniejsze jest dla mnie, aby zaliczyć rok. To tak bardzo dużo, jak się ma malutkie dziecko”.

Kolejne pytanie brzmiało: **Czy jest Pani usatysfakcjonowana z osiągniętych wyników w nauce?** Tylko jedna studentka stwierdziła, że nie odczuwa satysfakcji ze średniej ocen z poprzedniego roku akademickiego. Pozostałe respondentki na powyższe pytanie udzieliły odpowiedzi zdecydowanie twierdzącej oraz twierdzącej wahającej, tj. raczej tak. „Trzeba być realistką. Ciężko być jednocześnie wzorową mamą i świetną studentką. No i do tego trzeba się jeszcze zająć domem. Może i średnia 3,7 nie jest jakaś szczególnie wysoka ale najważniejsze, że wszystkie przedmioty mam zaliczone”. Inna wypowiedź: „Jak dowiedziałam się, że jestem w ciąży to był dla mnie szok. Początkowo myślałam, że zrezygnuję ze studiów bo nie dam rady pogodzić opieki nad dzieckiem i nauki. Na szczęście mama odwiodła mnie od tego pomysłu. Najważniejsze, żeby wszystko pozaliczać w terminie. A że nie jest to piątka, to trudno”. Kolejna wypowiedź: „Satysfakcja z osiągniętych wyników nie ma teraz większego związku ze średnią. Najważniejsze, że dziecko jest *zaopiekowane* przeze mnie, a ja wciąż studiuję i jestem na kolejnym semestrze”. I kolejna: „Moim priorytetem jest

przystąpić do obrony pracy licencjackiej razem z koleżankami. Będzie to mój ogromny sukces. Może i koleżanki będą miały na dyplomie piątkę a ja nie. Ale najważniejsza będzie ta świadomość, że dałam radę”. Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że dla badanych dziewczyn średnia ocen nie jest najistotniejsza. Satysfakcję sprawia im już sam fakt, że udaje im się zaliczyć semestr studiów przy jednoczesnym sprawowaniu roli społecznej matki.

Respondentki miały dokończyć zdanie **Dla mnie studia to okres...** Oto ich stwierdzenia: „wielu zmian; zdobywania wiedzy; nawiązywania znajomości; nauki oraz poznawania nowych ludzi; w którym nabieram doświadczenia na dalsze życie”. Wszystkie dziewczyny oprócz tego wyraziły pogląd, że czas studiów to „ciężka praca i nauka”.

Kolejne zdanie niedokończone brzmiało: **Największą satysfakcję sprawia mi:** „każda nowa umiejętność mojego dziecka; zabawa z moim dzieckiem i patrzeć jak rośnie, rozwija się; każdy sukces dziecka i zdana sesja; fakt, że wychowuje córkę i radzę sobie ze studiami; dobra ocena z egzaminu i umiejętność pogodzenia nauki z macierzyństwem”.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że dla studentek – matek doświadczenia związane z rodzicielstwem oraz równoczesne studiowanie jest tym, co sprawia im najwięcej satysfakcji w życiu.

Na studiach najbardziej emocjonującym momentem dla wielu studentów, jak nie dla większości, jest okres sesji egzaminacyjnej. Przygotowania do egzaminów wywołują wiele stresów, ale zaliczenie ich wszystkich w terminie nobilituje do zadowolenia siebie. Studentki – matki muszą w czasie sesji egzaminacyjnej jeszcze bardziej niż zwykle starać się wypełnić w terminie wszystkie wynikające z tego zobowiązania.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że 6 dziewczyn nie przedłuży sesji i wszystkie zaliczenia uzyskuje w wymaganym terminie. Dla badanych bardzo ważne jest to, aby nie mieć zaległości na studiach. „Nieraz wydawało mi się, że nie dam rady przygotować się do jakiegoś egzaminu. Zwłaszcza takiego, z którego było dużo godzin, a tym samym dużo materiału. Nie ukrywam, że myślałam, aby napisać o przedłużeniu sesji. Ale potem stwierdziłam, że to nie mam sensu. A jak dziecko mi zachoruje albo coś się wydarzy, to już kompletnie nie dam rady z nauką. Jak ma się dziecko to nigdy nie wiadomo, co może zdarzyć się w przyszłości”. Pozostałym respondentkom zdarzało się przedłużać sesję, a tym samym nie przystępować do egzaminów z całą grupą.

Tylko jedna studentka wyraziła pogląd, że uczestniczy we wszystkich zajęciach. Z kolei wszystkie biorą udział w ćwiczeniach. Jednym z czynników motywujących je do uczestnictwa we wspomnianych zajęciach bez wątpienia jest fakt sprawdzania listy obecności przez wykładowcę. Świadczy o tym wypowiedź: „Na ćwiczenia trzeba chodzić, bo nauczyciele sprawdzają listę obec-

ności. Potem trzeba te zajęcia zaliczać w czasie konsultacji. Lepiej zatem być na zajęciach niż potem specjalnie przyjeżdżać na dyżur”. Z ośmiu dziewczyn, które zadeklarowały regularne uczestnictwo w ćwiczeniach, 3 biorą również udział w niektórych wykładach. Dlaczego nie we wszystkich, tylko w niektórych? Przyczyną wyboru tych a nie innych zajęć wykładowych nie jest zainteresowanie treściami przedmiotowymi czy poczucie przyzwoitości lecz – jakkolwiek to zabrzmiałoby banalnie – sprawdzanie listy obecności przez wykładowcę. Niemniej jednak należy podkreślić, że w ten sposób postępują nie tylko studentki – matki ale pewnie większość studentów.

Respondentki zapytano o to, co im sprawia najwięcej trudności na studiach. Oto ich wypowiedzi: „Nie mieszkam w Piotrkowie i muszę dojeżdżać autobusem ok. 40 km. Może nie jest to dużo ale autobus nie zawsze mi pasuje i muszę jechać tym wcześniejszym. A to oznacza, że trzeba wstać bardzo wcześnie a potem czekać na rozpoczęcie zajęć”. Inna wypowiedź: „Denerwuje mnie plan zajęć, a konkretnie „okienka”. Jestem wprawdzie z Piotrkowa więc w czasie „okienek” idę do domu. Tylko potem jest mi trudno znów z niego wyjść. Dziecko płacze, a ja jestem wewnętrznie rozdarta. Lepiej byłoby gdybym wyszła z domu rano i wróciła po południu”. Kolejna: „Jednak nauka do egzaminów i przygotowywanie się do ćwiczeń. Staram się wykorzystać ten czas kiedy dziecko śpi”. Kolejna: „Okazuje się, że trudno jest być matką i studentką jednocześnie. Na szczęście mam życzliwe koleżanki, które pożyczają mi książki. To duża ulga bo nie muszę siedzieć w czytelniku”. I ostatnia: „Opieka nad dzieckiem to dopiero wyzwanie. I z tym mam największy problem. Z jednej strony potrzeby mojego dziecka, a z drugiej obowiązki studenckie”.

Trudności, na jakie napotykają studentki – matki, przede wszystkim dotyczą sfery związanej ze stałą opieką nad dzieckiem i pogodzeniem tej opieki z codziennymi zajęciami na studiach.

Plany edukacyjne studentek – matek

Studiowanie to przede wszystkim czas zdobywania wiedzy. „Trzeba tu pamiętać, że we współczesnym świecie głównym czynnikiem determinującym rozwój stała się właśnie wiedza pomnażana w zawrotnym tempie” (Dybowska 2004: 84). „Ukończenie szkoły wyższej to kres decydującej drogi oraz początek kolejnego etapu pociągającego za sobą nowe, wyższe wymagania” (Warمیński 2004: 159). W obecnych czasach – jak podkreśla K. Biskowska (2007: 13) – „wiele osób uświadamia sobie potrzebę nieustannego zdobywania nowej wiedzy i kompetencji, a co za tym idzie podnoszenia swoich kwalifikacji”.

Studenci, którzy z jakichś powodów nie mogą kształcić się w trybie stacjonarnym, mogą to czynić na studiach niestacjonarnych. Wydaje się, że taki tryb zdobywania wiedzy mógłby być korzystniejszy dla kobiet, które na studiach zostały matkami. Łatwiej byłoby im bowiem pogodzić studia z opieką i wychowaniem dziecka.

W związku z powyższym, badanym postawiono pytanie: **Czy rozważała Pani możliwość przepisania się na studia niestacjonarne po urodzeniu dziecka?** Osiem dziewczyn rozważało taką możliwość. Jednak po przedyskutowaniu tematu z najbliższymi, tj. z rodzicami oraz mężem bądź partnerem doszły do wniosku, że dzięki ich pomocy w opiece nad dzieckiem, uda im się skończyć studia w trybie stacjonarnym. Jedna dziewczyna stwierdziła, że wciąż zastanawia się nad podjęciem studiów w trybie niestacjonarnym.

Gdybym miała możliwość zmiany to... Tak brzmiało zdanie niedokończone, które respondentki kończyły następująco: „zmieniłabym kierunek studiów; zmieniłabym uczelnię; zmieniałabym specjalność; poszłabym na studia od razu po maturze”. Cztery dziewczyny zadeklarowały, że nic by nie zmieniały w swoim życiu.

Należy zatem stwierdzić, że zmiany jakich dokonałyby badane w swoim życiu dotyczą spraw związanych ze studiowaniem. Żadna z dziewczyn zmian tych nie wiąże z życiem osobistym czy rodzinnym.

Pięć dziewczyn wyraziło chęć kontynuowania nauki po studiach. Cztery wskazały na studia podyplomowe a jedna na doktoranckie. Na pytanie: **Czy uważa Pani, że fakt zostania matką na studiach zamyka możliwość dalszego kształcenia się?** odpowiedziały przecząco. Wskazaną odpowiedź respondentki argumentowały w następujący sposób: „jest to kwestia organizacji życia; dla chcącego nic trudnego; małe dziecko sprawia, że ma się więcej energii do działania; jeśli ma się pomoc rodziny to jak najbardziej można uczyć się”.

Pozostałe respondentki stwierdziły, że po studiach chcą trochę odpocząć od nauki i zająć się dzieckiem. Nie wykluczają jednak możliwości dalszego kształcenia. Niemniej jednak w momencie prowadzenia badań wyraziły pogląd, że urodzenie dziecka „zburzyło” ich dalsze plany edukacyjne. „Przed zajściem w ciążę myślałam o studiowaniu drugiej specjalności. Ale jak urodziłam dziecko okazało się to niemożliwe. Ledwo daję radę z jedną specjalnością. Inna wypowiedź: Dziewczyny z grupy rozmawiają o podjęciu studiów podyplomowych. Dobrze byłoby tak z „rozmachu” pójść na nie, ale muszę więcej czasu poświęcić dziecku. Może jak będzie starsze to pójdę na terapię pedagogiczną”. Kolejna: „Jak skończę studia to pobędę z dzieckiem. Chcę mu wynagrodzić to, że dotychczas miałam dla niego mało czasu. Miałam wprawdzie trochę inne plany ale życie pisze swoje scenariusze”.

Stosunek wykładowców do studentek – matek

Na uczelni wyższej rzeszy studentów, którzy chcą poszerzyć swoją wiedzę, nabyć doświadczenia oraz rozwinąć zainteresowania pomagają i wspierają ich w tych działaniach wyspecjalizowani ludzie. Wykładowcy, pracownicy dydaktyczni „otwierają przez młodymi ludźmi zakamarki wiedzy o rzeczywistości oraz tajniki tej prawdy, której stale poszukuje człowiek” (Dybowska 2004: 91).

Studentkom – matkom zadano zatem pytanie: **Jaki jest stosunek wykładowców do Pani jako do studentki i jednocześnie matki? Czy uzyskała Pani od nich pomoc w studiowaniu?** Dziewczyny stwierdziły, że zdecydowana większość wykładowców przejawia postawę życzliwości wobec ich studenckiego macierzyństwa. Najczęściej spotykają się z pozytywnymi reakcjami ze strony nauczycieli. „Otrzymałam dużą pomoc ze strony pani promotor. Mogłam wysyłać teksty mailem. Niejednokrotnie przychodziła na uczelnię w swój dzień wolny od pracy, aby spotkać się ze mną”. I kolejne stwierdzenia, które pojawiały się w każdej wypowiedzi badanych: „nauczyciele pytają o dziecko, o jego zdrowie, czy śpi w nocy; serdecznie gratulowali urodzenia dziecka; inicjowali rozmowy na temat dziecka, interesowali się moim samopoczuciem; mogłam wcześniej wychodzić z zajęć”. Jednak wszystkie dziewczyny wyraziły pogląd, że „nie mają taryfy ulgowej”.

Z nieprzychylnością wykładowców, studentki spotykały się incydentalnie, przede wszystkim w sytuacji, w której prosiły o wcześniejsze wyjście z zajęć. Przykładowa wypowiedź: „Wykładowca stwierdził, że dziecko to moja sprawa. To że jestem matką nie oznacza, że mogę wychodzić wcześniej z zajęć”. Inna wypowiedź: „Wykładowca powiedział mi, że nie interesuje go, że nie ma kto zająć się dzieckiem. Mogłam sobie zorganizować opiekę na dzieckiem”.

Należy jednak podkreślić, że wykładowcy w większości starają się zrozumieć matkę, interesują się jej samopoczuciem i zdrowiem dziecka. Stosunek nauczycieli do nich ma charakter życzliwego, wyrozumiałego porozumienia.

Udział badanych w życiu studenckim

Młodzi ludzie – jak zauważają K. Buchta i W. J. Burzyński (2008) – stanowią dynamiczną część społeczności. Ich aktywność ujawnia się pod różnymi postaciami, różne są jej rodzaje. Studenci mają do dyspozycji liczne oferty imprez organizowanych przez uczelnię, w których mogą uczestniczyć. Wachlarz imprez oferowanych przez uczelnię a adresowanych do studentów jest szeroki, każdy z młodych ludzi może w nim znaleźć coś interesującego dla siebie. Poczynając od imprez o charakterze rozrywkowym, które są organizowane przez samorząd studencki aż do kół naukowych.

W mapę studiów wpisana jest także inauguracja roku akademickiego. To podniosłe i ważne wydarzenie rozpoczynające nowy rok akademicki, kiedy to we wspólnym gronie spotykają się wykładowcy, pracownicy administracyjni uczelni oraz studenci. Studentki, z którymi przeprowadzono wywiad przyznały, że nigdy nie brały udziału w inauguracji roku akademickiego, ani przed urodzeniem dziecka ani kiedy były już matkami.

Na Wydziale Nauk Społecznych Filii UJK w Piotrkowie Trybunalskim funkcjonuje 10 kół naukowych.¹ Mnogość kół naukowych daje podstawy, aby przypuszczać, że każda ze studiujących osób odnajdzie w nich coś dla siebie i będzie mogła wykorzystać zdobytą wiedzę oraz wzmacniać kontakty międzyludzkie. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że żadna studentka nie jest członkinią koła naukowego. Tylko jedna z nich zasiłała szeregi koła przed urodzeniem dziecka. Respondentki, które przyznały, że nigdy nie należały do żadnego koła naukowego argumentowały to w następujący sposób: „Jakoś tak wyszło. Wiedziałam, że są jakieś koła naukowe, ale po zajęciach wolałam iść do domu niż siedzieć jeszcze na uczelni”. Inna wypowiedź: „Atrakcyjniejsze były dla mnie spotkania ze znajomymi, pójście na imprezę niż udzielanie się w jakimś kole. Wykłady w zupełności mi wystarczą”. I kolejna: „Nie mam jakiegoś szczególnego zapалу do nauki. Co trzeba to zrobię, żeby zaliczyć semestr. Ale żeby robić coś ponad program, to już nie moja bajka”.

Na studiach istotną rolę odgrywają różnego typu imprezy, takie jak juwenalia czy „połowinki”, które pozwalają lepiej poznać się braci studenckiej, zintegrować się. Imprezy te na stałe wpisały się w kalendarz zabaw studenckich i dziś trudno sobie bez nich wyobrazić okres studiów. Żadna z badanych studentek nie stwierdziła, że bierze udział w uczelnianych imprezach. Z tego powodu nie odczuwają też żadnych przykrych emocji. Tylko 2 dziewczyny przed urodzeniem dziecka raz wzięły udział w juwenaliach.

Powszechnie wiadomo jak ważna w życiu jest obecność przyjaciół czy kolegów. Wspólne wyjścia czy spędzenie w gronie znajomych czasu wolnego powoduje, że zapomina się o troskach i kłopotach. Studentkom, które jednocześnie mają obowiązki rodzicielskie tych trosk i zmartwień z pewnością nie brakuje. Respondentkom postawiono zatem pytanie: **Czy utrzymuje Pani pozauczelnianie kontakty towarzyskie?** Siedem dziewczyn stwierdziło, że spotyka się z koleżankami z grupy po zajęciach. Są to jednak rzadkie i krótkie spotkania. „Czasami uda mi się wyrwać z domu i pójść z dziewczynami na kawę. Ale to naprawdę rzadko. Mam wyrzuty sumienia, że muszę prosić mamę żeby zajęła się córką”. Inna wypowiedź: „Po zajęciach idziemy czasem na kawę ale nie siedzimy zbyt długo. Wiem, że muszę wracać do domu, do dziecka. Jak się jest matką nie można sobie pozwolić na wielogodzinne spotkania, bo w domu zostało dziecko ze swoimi potrzebami”. I kolejna: „Był czas na spotkania ze znajomymi a teraz jest czas na macierzyństwo. Kwestia priorytetów. Pewnie

¹ SKN Integracja, SKN Logistyk, SKN Młodych Ekonomistów, SKN Nowych Technologii w Edukacji, SKN Pedagogiczno-Psychologiczne, SKN Polska – Wschód, SKN Prawa Cywilnego LEX, SKN Socjofile, SKN Teatralne „Wyjście Ewakuacyjne”, SKN Zastosowań Matematyki (www.uni.p.l. dostęp dn. 03.10.2012).

że miło byłoby dłużej posiedzieć, poczuć ten „luz”, nie myśleć o tym, co z dzieckiem. Ale tak się już nie da. Krótkie spotkanie z dziewczynami musi wystarczyć”.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że z powodu studenckiego macierzyństwa badane musiały ograniczyć swoje kontakty towarzyskie, ale nie traktują tej zmiany w kategoriach porażki.

Dwie dziewczyny przyznały, że nie utrzymują pozauczelnianych kontaktów towarzyskich z kolegami i koleżankami ze studiów. „Nie jestem aż tak bardzo związana emocjonalnie z dziewczynami z grupy żeby spotykać się z nimi po zajęciach. Porozmawiamy trochę w czasie przerw i to mi w zupełności wystarcza”. I kolejne stwierdzenie: „Nasz grupa nie jest zżyta. Każdy z nas ma pewnie innych znajomych i z nimi spotyka się. Po zajęciach każdy biegnie w swoją stronę. Mam przyjaciółkę jeszcze z czasów szkoły podstawowej i to z nią spędzam wolny czas i zwierzam się jej ze swoich kłopotów”.

Radzenie sobie przez badane z opieką nad dzieckiem

Faktem niezaprzeczalnym jest, iż „potrzeby niemowląt są ogromne, wymagają natychmiastowego zaspokojenia, poświęcenia im mnóstwo czasu i uwagi” (Budrowska, 2000: 293). Szczególnie młode matki, które nie mają doświadczenia czują się niepewnie w swojej roli. Wraz z narodzinami dziecka zmianie ulega skala wartości, hierarchia potrzeb oraz rytm życia. Wszystkie sprawy zostają podporządkowane dziecku. „Ponieważ w najwcześniejszym okresie wymaga ono bezustannego bycia w pogotowiu, kobieta przestaje chodzić do pracy lub szkoły, przestaje pełnić inne role społeczne na rzecz całkowitego zaabsorbowania rolą matki (...) Ten czas trwa około kilku miesięcy, w wielu przypadkach również trwa dużo dłużej, z czym wiąże się niemożność zapewnienia dziecku opieki oraz przekonanie matek, że same stanowią dla dziecka najlepszy rodzaj opieki” (Budrowska 2000: 371).

Kiedy rodzi się dziecko wymaga ono wiele uwagi ze strony swoich opiekunów. Opieka i wychowanie dziecka pochłaniają bez reszty, dlatego ważne jest wsparcie osób z najbliższego otoczenia. Może się zdarzyć, że ktoś z rodziny nie będzie w stanie wspomóc rodziców i wtedy ci proszą o pomoc swoich przyjaciół.

Na pytanie: **Czy zdarzyło się Pani prosi koleżanki o pomoc w opiece nad dzieckiem?** wszystkie badane odpowiedziały przecząco. Dziewczyny stwierdziły, że mogą liczyć na pomoc babć i dziadków dzieci oraz męża bądź partnera.

Okres sesji egzaminacyjnej, zaliczeń, wpisów do indeksu, to czas kiedy obecność studenta w murach uczelni jest wymagana. W przypadku kobiet, które zostały matkami okres ten może powodować trudności natury organizacyjnej. Muszą one w tym czasie zorganizować opiekę dla swojego dziecka. Nie zawsze jednak im się to udaje.

Na pytanie: **Czy zdarzyło się Pani przyjść z dzieckiem na uczelnię?** 6 dziewczyn udzieliło odpowiedzi przeczącej. Jedna stwierdziła, że zdarzyło się to jej tylko raz, z kolei dwie pozostałe przyznały, iż czynią tak często. „Naprawdę nie miałam z kim zostawić dziecka. Moi rodzice i mąż w pracy. Czułam się niezręcznie ale nie było innego wyjścia. Na szczęście egzamin był ustny, więc w czasie gdy ja odpowiadałam, dzieckiem zajmowały się koleżanki”. Jest to wypowiedź studentki, która tylko raz przyszła z dzieckiem do uczelni. Z kolei dziewczyny, którym dziecko często towarzyszy w sytuacjach uczelnianych (zdawanie egzaminu, zaliczanie ćwiczeń, wpisy do indeksów) tak tłumaczyły te sytuacje. „Nigdy nie jestem perfekcyjnie przygotowana do egzaminu a nie tak nie *zmiękczy* nauczyciela jak widok małego dziecka. Wtedy już nawet nie muszę tłumaczyć, dlaczego jestem nieprzygotowana. Wiadomo: mało czasu, obowiązki rodzicielskie. Generalnie ciężko żyć. Dostaję ocenę dostateczną i solennie zapewniam, że następnym razem już się przygotuję”. Druga studentka w taki sam sposób argumentowała przychodzenie z dzieckiem na egzaminy czy zaliczenia. Należy zatem stwierdzić, że wykorzystują one swoje dzieci do manipulacji wykładowcami.

4. Wnioski z badań

Macierzyństwo to ważne i doniosłe wydarzenie w życiu każdej kobiety, niezależnie od jej wieku czy poziomu wykształcenia. Różne ma jednak oblicze macierzyństwo kobiety, która zostaje matką będąc jeszcze w szkole średniej, inny charakter ma ono w momencie podjęcia przez nią kształcenia na poziomie akademickim, a jeszcze inny, kiedy kończy ona już edukację szkolną. Urodzenie dziecka w trakcie studiów oznacza najczęściej koniec beztroskiego życia studenckiego.

1. Średnia ocen studentek – matek przeważnie mieści się w przedziale 3,0–4,1. Fakt urodzenia dziecka nie wpłynął na obniżenie średniej w porównaniu z latami poprzedzającymi macierzyństwo. Uzyskana średnia ocen satysfakcjonuje respondentki. Badane w terminie uzyskują zaliczenia i składają egzaminy.
2. Zdaniem badanych, fakt zostania matką na studiach, nie pozbawia możliwości kontynuowania nauki po ich ukończeniu.
3. Zdecydowana większość wykładowców przejawia postawę życzliwości wobec ich studenckiego macierzyństwa.
4. Matki - studentki nie biorą udziału w życiu społeczności akademickiej. Nie należą do kół zainteresowań, nie biorą udziału w imprezach organizowanych przez samorząd studenckich oraz nie uczestniczą w inauguracjach roku akademickiego. Pozauczelniane kontakty towarzyskie z koleżankami czy kolegami z grupy są rzadkie i mają charakter krótkich spotkań.

5. W opiece nad dzieckiem matkom - studentkom pomagają najbliżsi członkowie rodziny.

Streszczenie

Czas studiów jest okresem specyficznym. Młodzi ludzie są już wprawdzie pełnoletni, ale nie muszą jeszcze składać ostatecznych deklaracji związanych z ich dalszym życiem. Często pracują dorywczo, a swój czas dzielą między naukę o rozrywkę. Grono młodzieży akademickiej zasila również grupa kobiet, które na studiach zostały matkami.

W badaniach, w których posłużono się metodą indywidualnych przypadków, podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Jak studiujące matki godzą ze sobą studia i macierzyństwo? Zwrócono uwagę na takie zagadnienia jak: wyniki w nauce matek - studentek, ich dalsze plany edukacyjne, stosunek wykładowców do studenckiego macierzyństwa, udział badanych w życiu studenckim oraz radzenie sobie z opieką nad dzieckiem.

Słowa kluczowe: macierzyństwo w czasie studiów, problemy studiujących matek.

Summary

The time of studies is a specific period. On the one hand, the young people are of age but on the other, they still do not have to make any definitive declarations concerning their future lives. They often do odd jobs and divide their time into learning and having fun. Among the students there are also women who became mothers during college.

The research, which was based on case studies, aimed at answering the following question: How do the studying mothers combine studies with motherhood? The attention was paid to such issues as: the studying results of mothers attending colleges, their future educational plans, the academic teachers' attitude toward the student motherhood, the subjects' participation in the student life, and their ways of dealing with raising children.

Keywords: motherhood during college, problems of studying mothers.

Bibliografia

Biskowska K., *Czym są dla mnie studia* [w:] D. Ciechanowska (red.), *Studenci, studiowanie, kultura*, Szczecin 2007.

Buchta K., Burzyński W. J., *Instytucjonalne i środowiskowe uwarunkowania aktywności młodzieży studenckiej* [w:] W. Muszyński (red.), *„Czas ukoj nas?” Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*, Toruń 2008.

Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Warszawa 2000.

Dybowska E., *Integralny rozwój studenta* [w:] A. Rumiński (red.), *Jakość życia studentów*, Kraków 2004.

Dunaj B. (red), *Słownik współczesnego języka polskiego*, tom I, Warszawa 2000.

Górnikowska – Zwolak E., *Macierzyństwo* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, Warszawa 2004.

Huf A., *Doświadczenie macierzyństwa duchowego* [w:] J. Augustyn (red.), *Macierzyństwo*, Kraków 1998.

-
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2006.
- Mandal E., *Kobiecość i męskość*, Warszawa 2003.
- Kostecka J., *Studenci o sukcesie* [w:] W. Jakubowski (red.), „Dzisiejsze czasy” – *edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, Kraków 2006.
- Miluska J., Pakszys E., *Humanistyka i płeć: studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995.
- Pająk J., *Małżeństwo i rodzina w systemie wartości studentów Uniwersytetu Opolskiego*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 1.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe w pedagogice*, wyd. drugie, Warszawa 2001.
- Warmiński M., *Potrzeby edukacyjne studentów – empiryczny zarys problemu*, [w:] A. Rumiński (red.), *Jakość życia studentów*, Kraków 2004.
- Zgółkowa H. (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, tom 23, Poznań 1999.

Barbara Lulek
Uniwersytet Rzeszowski

Samotne macierzyństwo w spirali pomocy i społecznego wsparcia. Stan i perspektywy

1. Wprowadzenie

Zainteresowanie rodziną różnych dyscyplin naukowych świadczy o jej randze i znaczeniu w społeczeństwie. Podejmowane na gruncie filozofii, historii, psychologii, socjologii i pedagogiki badania nad problematyką rodziny pozwalają nie tylko na interdyscyplinarne spojrzenie na rodzinę w kontekście jej miejsca w obrębie innych struktur społecznych, ale także dostrzeżenie dynamiki wymienionej wspólnoty w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych i kulturowych. Współczesna rodzina ulega zmianom tak w płaszczyźnie relacji wewnątrzrodzinnych pomiędzy małżonkami, rodzicami i dziećmi, między rodzeństwem, osobami starzejącymi się w rodzinie a młodym pokoleniem, ale także w kontaktach z najbliższymi kręgami środowiskowymi, takimi jak sąsiedztwo, wspólnota religijna, szkoła oraz inne podmioty środowiska lokalnego i ponadlokalnego. Pomimo zachodzących przemian społecznych, jak i ewoluujących poglądów na rodzinę i jej znaczenie w wychowaniu dziecka – od skrajnego negowania ważności wymienionej grupy społecznej do uznawania, że wspólnota rodzinna odgrywa najistotniejszą rolę w rozwoju człowieka – w literaturze przedmiotu podkreśla się, że rodzina stanowi naturalne, jednocześnie najważniejsze środowisko wychowawcze dla członków rodziny. Dziecko uczy się w rodzinie zasad postępowania i przygotowuje się do funkcjonowania w społeczeństwie. To wspólnota ludzi pośrednicząca pomiędzy jednostką a społeczeństwem, tworząca swój własny świat, który określa zwartość członków rodziny, pomnaża uczucia, kształtuje osobiste dążenia osób stanowiących rodzinę. To swoista przestrzeń jedności uczuć, myśli i działań, prowadząca do wytworzenia indywidualnej i niepowtarzalnej organizacji i układu stosunków rodzinnych (Ryś, 1999: 148).

Niestety w dobie współczesnej owa przestrzeń rodzinnego funkcjonowania jednostki, gwarantująca bezpieczeństwo, będąca źródłem zaspokojenia potrzeb, stymulująca rozwój osobowość styka się z licznymi zagrożeniami. Do czynników utrudniających prawidłowe funkcjonowanie rodziny, a nawet zagrażających jej trwałości zalicza się niewłaściwe przygotowanie do małżeństwa i pełnienia ról rodzicielskich przyszłych małżonków, niedojrzałość społeczną i psychiczną partnerów, zaburzenia w organizacji życia codziennego rodziny, różnice w systemie wartości małżonków, jaki i odrębne aspiracje życiowe jednostek, odmienność poglądów na temat wychowania dzieci, rozłąki spowodowane pracą zawodową oraz brak gotowości do współdziałania i porozumienia (Kawula, 1999: 245).

Ponadto kurczący się czas i przestrzeń, nowe możliwości technologiczne, stosunkowo łatwy dostęp do informacji, jak też dóbr konsumpcyjnych, różnorodne sposoby rozrywki, konieczność zmagania się z nowymi realiami społecznymi i wynikającymi stąd trudnościami, sprawiają, że jednostka spogląda na rodzinę z nieco innej perspektywy. Dziś wielu młodych ludzi w imię wolności - rozumianej jako możliwość dokonania wolnego wyboru – wybiera karierę singla, tworzy związek kohabitacyjny, funkcjonuje w konkubinacie, decyduje się na rozwód, lub samotne macierzyństwo (Kawula, 2005: 380–387).

A zatem, funkcjonowanie członków rodziny w tak określonej perspektywie życia małżeńsko-rodzinnego nie jest zadaniem łatwym. Lokalizuje wspólnotę rodzinną w obszarze działania wyznaczanego w zasadzie dwoma skrajnymi stanami. Jeden biegun wpisuje się w tradycyjne spojrzenie na rodzinę, jako małą grupę społeczną, w której małżonkowie pracują poza domem – jakkolwiek nie jest to zasada bezwzględnie obowiązująca – realizują w sposób pogłębiony wybrane funkcje rodziny. W takim ujęciu rodzina staje się coraz bardziej intymną grupą, o osłabionych relacjach z otoczeniem (Tysza, 2003: 26). Na przeciwnym biegunie funkcjonują alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego, których członkowie odrzucają konwencjonalne spojrzenie na rodzinę, żyjąc w pojedynkę, tworząc związki konkubenckie, kohabitacyjne, czy też współżyjąc z osobą tej samej płci.

Wpisując się w przedstawione powyżej nurty badań nad rodziną autorka opracowania przedmiotem poszukiwań w toku dalszych rozważań, uczyniła samotne macierzyństwo w kontekście funkcjonowania takich osób, jako odbiorców i dawców działań pomocowych. Ze względu na ramy niniejszego artykułu skoncentrowano się na symptomach pomocy i wsparcia, które otrzymują samotne matki w wybranych gminach województwa podkarpackiego, jak i ich oczekiwaniach wobec systemu pomocowego.

2. Samotne macierzyństwo – pomiędzy koniecznością a świadomym wyborem

Optymalnym środowiskiem, w którym powinno rozwijać się dziecko jest rodzina, którą tworzą heteroseksualni rodzice, pozostający w trwałym emocjonalnie związku, gwarantującym prawidłowe warunki dla rozwoju członków rodziny. Samotne macierzyństwo jest, więc swego rodzaju odstępstwem od wyżej opisanego wzorca. Osoba decydująca się na samotne macierzyństwo, bądź jednostka zostająca samotnym rodzicem na skutek życiowych okoliczności - śmierci współmałżonka, rozwodu, nieformalnego rozejścia się małżonków lub urodzenia dziecka pozamałżeńskiego (Kozdrowicz, 1989: 14; Brągiel, 1990: 12; Pawłowska, Jundziłł, 2006: 64) – musi sprostać sytuacji, w której wypełnia wszystkie zadania rodzicielskie, wynikające zarówno z realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych, oraz emocjonalnych, jak i społeczno-zabezpieczających (Kawula, 2004: 328). Do bezpośrednich przyczyn zaistnienia rodzin samotnej matki zalicza się przypadkową znajomość, chęć zmiany sytuacji na lepszą, porzucenie przez partnera, utrzymywanie kontaktów z różnymi mężczyznami, chęć zatrzymania przy sobie partnera, związek z żonatym partnerem, rozwód, rozkład pożycia małżeńskiego spowodowany alkoholizmem partnera, zdradą małżeńską męża lub żony, różnicą charakterów, porzuceniem rodziny, deprawacją seksualną dzieci, świadomą decyzję (Pielkowa, 1983: 38).

Z dotychczasowych rozważań wynika, że wyróżnia się trzy zasadnicze grupy przyczyn samotnego macierzyństwa: z wyboru, bądź przypadku, na skutek rozwodu i śmierci małżonka. Wymienione jako pierwsze źródło samotnego macierzyństwa związane jest z nasileniem się zjawiska świadomego wyboru kobiety, które chcąc zachować stan wolny ogranicza rolę mężczyzny jedynie do poczęcia dziecka (Kawula, 2004: 115–117). Stąd też spotykamy się w literaturze przedmiotu z poszerzoną klasyfikacją samotnego macierzyństwa z wyboru, która obejmuje: samotne macierzyństwo z „wyboru” (tworzą je kobiety w średnim wieku z wykształceniem wyższym, zazwyczaj dość aktywne zawodowo na rynku pracy i z doświadczeniem w pracy zarobkowej), samotne matki z „przypadku” (przeważnie są to kobiety młode aktywne zawodowo o odpowiednich kwalifikacjach), „nieposzukiwane” matki (kobiety w średnim wieku o dość niskich kwalifikacjach zawodowych, bierne zawodowo, korzystające z pomocy społecznej) oraz „nie całkiem” samotne macierzyństwo (gospodarstwa domowe tworzone przez samotne matki oraz osoby trzecie).

Druga grupa przyczyn samotnego macierzyństwa związana jest z rozwojami, do których dochodzić może na podłożu przyczyn pośrednich i bezpośrednich. Do czynników w sposób pośredni warunkujących rozpad pożycia małżeńskiego zalicza się podejmowanie przez kobiety pracy poza domem, zmniejszenie się liczby dzieci i znaczenia niektórych funkcji rodziny. Zaś bez-

pośrednie uwarunkowania rozvodu to brak silnej więzi uczuciowej, jak też wspólnych celów i dążeń małżonków; różnice poziomów i odmienności cech charakterologicznych, wykluczające możliwość porozumienia i współdziałania w rodzinie; niespełnienie oczekiwań współmałżonka; zdrady małżeńskie i podejrzenia o zdradę. Ponadto należy wymienić brak zainteresowania sprawami rodziny jednego z małżonków; niedojrzałość psychiczną i społeczną małżonków; nieprzygotowanie do współżycia i współdziałania w układach mąż – żona, rodzice – dziecko, ze szczególnym uwzględnieniem braku umiejętności organizowania życia rodzinnego i potrzeb domowników oraz rodziny, jako całości. Inne bezpośrednie przyczyny rozwodów to m.in. „choroba jednego z małżonków i czasowa lub stała niezdolność do pracy; choroby psychosomatyczne; nerwice; psychozy i charakteropatie; znęcanie się nad rodziną, nałogi jednego lub obojga rodziców; wygasanie starych tradycji obyczajowych, połączone z liberalizacją postaw wobec rozwodów; niekorzystny wpływ rodziców współmałżonków; pożycie seksualne małżonków. Separacja jest kolejną formą powstania samotnego macierzyństwa. Do jej indywidualnych przyczyn zaliczyć możemy opcje zupełnie podobne do tych, którymi kierowały się kobiety podejmujące decyzje o rozwodzie. Nadużywanie alkoholu, pozamałżeńskie stosunki seksualne, agresywność męża, niechęć męża do pracy, niezgodność charakterów, kradzieże oraz choroba męża to te przyczyny, którymi sugerowały się panie uzyskujące wyrok sądu orzekający separację (Pielkova, 1983: 41).

Jako trzecią grupę przyczyn wyodrębniono sytuacje związane ze śmiercią jednego ze współmałżonków – wdowieństwo. Śmierć bliskich, nagła, czy też spowodowana długotrwałą chorobą zawsze jest bardzo bolesnym przeżyciem, które może wywołać różne formy zachowania u ludzi. Jednak pod względem wychowawczym śmierć ojca, bądź matki jest sytuacją mniej urazową dla dzieci niż zjawisko rozvodu czy też separacji. Często zdarza się, że dopiero po śmierci rodzica jest on doceniany, stawiany za przykład i wzór do naśladowania (Bragiel, 1990).

Samotne wychowywanie dziecka przez kobietę jest dość trudną formą realizacji macierzyństwa. W rodzinie samotnej matki ciężar wychowania i problemów z nim związanych spada na ramiona kobiety. Skutki samotnego macierzyństwa dotyczą zarówno samej matki jak i jej dziecka. Dość często kobiety samotnie wychowujące potomstwo doświadczają nie tylko przeciążenia w zakresie nadmiaru obowiązków wychowawczych i zawodowych, ale borykają się także z trudnościami finansowymi (wiele kobiet otrzymuje nieregularnie, bądź wcale nie otrzymuje alimentów na utrzymanie dzieci ze strony ich ojców), a na rynku pracy postrzegane są, jako mniej dyspozycyjni pracownicy, często spotykający się ze społecznym odrzuceniem. Dodatkowo niekorzystnej sytuacji samotnych matek sprzyjają ich cechy społeczno-zawodowe. Samotne

matki charakteryzują się niższym poziomem wykształcenia i przygotowania zawodowego w porównaniu do kobiet tworzących rodziny pełne, a co za tym idzie częściej doświadczają bezrobocia. Sytuacje powyższą najprawdopodobniej warunkują liczne ograniczenia z zakresu opieki nad dzieckiem lub dziećmi w czasie zdobywania kolejnych kompetencji zawodowych przez samotne matki. Kobiety aktywne zawodowo i samotnie wychowujące dzieci zwłaszcza te, które nie są objęte jeszcze obowiązkiem szkolnym mają również trudności w zorganizowaniu i zapewnieniu im opieki na czas swojego pobytu w pracy. Wiele przedszkoli i żłobków wśród warunków przyjęcia posiada takie, które mówią o tym, że dziecko samotnej matki ma pierwszeństwo przed dzieckiem z rodziny pełnej przy przyjęciu do przedszkola. Niekiedy jednak bywa tak, że kryteria są mocno zawężone, a więc nie każda samotna matka je spełnia, i nie każde dziecko zostanie przyjęte do przedszkola.

Ponadto wiele samotnych matek nie realizuje w satysfakcjonujący sposób kontaktów z otoczeniem, towarzyszy im poczucie osamotnienia, stany depresyjne i nerwicowe. Samotna matka jest obciążona podejmowaniem decyzji związanych z nauką szkolną dzieci, ich wychowaniem, zabezpieczeniem materialnym rodziny a także własną pracą zawodową, rozwojem i życiem osobistym.

Rodziny samotnych matek i ojców są zdecydowanie mniej korzystnym z wychowawczego punktu widzenia środowiskiem życia dzieci. Nierzadko dziecko w rodzinie niepełnej doświadcza wielu trudności, a nawet sytuacji traumatycznych, które sprzyjają powolnemu magazynowaniu się ujemnych i przykrych doświadczeń życiowych. Brak ojca w rodzinie sprzyja budowaniu niepełnowartościowej wizji rodziny. Pomimo tego, że kobiety, które samotnie wychowują swoje dzieci poświęcają mniej czasu na pracę, zakupy i prowadzone gospodarstwo domowe, ale za to większą uwagę przywiązują do zabawy i rozmowy z dziećmi - sytuacja powyższa nie kompensuje wszelkich barków samotnego macierzyństwa, a przede wszystkim barku ojca (Pawłowska, Jundziłł, 2006: 70–71).

3. Rodzina samotnej matki, jako dawca i biorca wsparcia społecznego

Pomoc i wsparcie społeczne jest działalnością społeczno-pedagogiczną potrzebną jednostkom i grupom znajdującym się w różnym położeniu społeczno-ekonomicznym, w odmiennych sytuacjach życiowych, w układach rodzinnych, sąsiedzkich, zawodowych i koleżeńskich, w różnych okresach życia, a także w mikroukładach, w lokalnych społecznościach i w życiu osobistym oraz grupowym. Za konstytutywne właściwości wsparcia społecznego uznaje się określone postępowanie, zachowanie, działanie jednych ludzi wobec innych. Działanie to może być nieświadome lub świadome, niezamierzone lub zamierzone, nieprofesjonalne i niesformalizowane. Wsparcie jest ukierunkowane na

osoby, określone zbiorowości, które znajdują się w sytuacji stresogennej, problemowej. Często przybiera ono postać interakcji społecznej, może mieć charakter okresowy lub stały. Osoba wspierająca nie bierze odpowiedzialności za osobę wspieraną, w ich relacjach nie ma wyraźnej asymetryczności między wspieranym a wspierającym (Winiarski, 2003: 72–73).

Wsparcie społeczne jest zatem rodzajem zorganizowanego lub niezorganizowanego działania pomocowego, stanowi pomoc w określonym zakresie i o specyficznych walorach. Jest wynikiem relacji społecznych z drugim człowiekiem, ma aspekt obiektywny i subiektywny (czasami ważniejszy dla jego rezultatów). Emocjonalność jest jego szczególną cechą. Wsparcie jest dobrowolne, gdyż nikt nikogo nie może zmusić do wsparcia (Gajweska, 2009: 49).

W kontekście tych rozważań rodzina spełnia wszelkie warunki by ujmować ją jako najbliższe i naturalne człowiekowi środowisko wsparcia. Rodzina, także niepełna to podstawowe środowisko wsparcia dla członków rodziny, co najmniej w dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, rodzic nawet samotnie wychowujący swoje potomstwo, powinien udzielić pomocy dzieciom w sytuacjach trudnych, przełomowych, stresowych, których bez wsparcia innych nie potrafią pokonać. W takich okolicznościach rodzic wspierać może dziecko w różnych wymiarach, tak fizycznym, jak i moralnym, podejmując czynności, zachowania lub działania wyodrębnione ze względu na altruistyczny cel, do którego dąży wspomagający, a nie ze względu na ich organizację, przebieg czy wykonanie (Kargulowa, 2005: 206). Celem takiego działania jest zrozumienie drugiej osoby. Okazanie dziecku pocieszenia, troski, akceptacji. Dzięki tak podjętym działaniom, młody człowiek przeżywający kryzys, może się uwolnić od własnych negatywnych emocji (Szłuz, 2006: 126).

Po drugie wsparcie w rodzinie to rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną bądź dwie strony (rodzic – dziecko), w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji instrumentalnej lub emocjonalnej. Wymiana ta może być dwustronna lub jednostronna, może być stała, lub może zmieniać się (Winiarski, 2010: 87).

Wspieranie i wspomaganie w rodzinie także niepełnej, akcentuje sposób realizacji zadań wychowawczych, jako złożonych interakcji międzyludzkich, zmierzających do dwupodmiotowego, partnerskiego i wielosytuacyjnego współdziałania osoby wspierającej i wspieranej. Wspieranie dziecka, lub innego członka rodziny odnosi się przede wszystkim do warunków i okoliczności, w jakich następuje rozwój określonych właściwości zachowań człowieka, jego postaw i przekonań lub stylów życia. Wspomaganie zaś obejmuje dynamizowanie, wzmacnianie czynników sprzyjających lub utrwalanie korzystnych sił, mechanizmów i tendencji (Dykcik, 2001: 43).

W takim rozumieniu rodzinę należy wpisać w ujęcie strukturalne i funkcjonalne wsparcia społecznego. Z jednej strony, tworzy znaczący element obiektywnie istniejącej sieci społecznej, powiązanej więziami kontaktów społecznych i przynależności, pełni funkcję pomocową wobec członków rodziny znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Z drugiej strony, rodzina to naturalny obszar interakcji społecznych pojmowanych przez jednostki tworzące wspólnotę rodzinną w sytuacji trudnej, problemowej, krytycznej lub stresowej (Sęk, 2005: 14–18).

Należy się przychylić do stanowiska prezentowanego w literaturze przedmiotu przez T. Fydrich i G. Sommer, iż wsparcie społeczne w rodzinie może przejawiać się w pięciu następujących doświadczeniach i występować, jako; wsparcie przy rozwiązywaniu problemów, wsparcie praktyczne i materialne, wsparcie emocjonalne, pewność związku oraz integracja społeczna (Fergler, 2000: 164).

Udzielanie wspomagania jednostce w rodzinie niepełnej, ze względu na liczne trudności, z którymi spotykają się samotni rodzice powinno być skuteczne pod dwoma względami. Pierwszy z nich związany jest z autentycznym wspomaganie dziecka, które ma się przyczynić do szybkiego i skutecznego rozwiązania problemu. Po drugie wspomaganie dziecka ma uruchomić z czasem w jednostce proces, który będzie wywoływał tendencję radzenia sobie z własnymi problemami, tj. aktywne poszukiwanie odpowiedniej pomocy a nie tylko bezczynne oczekiwanie na podanie przez kogoś „gotowej pomocy”. Urzeczywistnianiu wsparcia w rodzinie, także niepełnej sprzyja utrzymywanie bezpośredniej styczności z członkami rodziny, współdziałanie jednostek w toku dialogowego spotkania, wzajemne zrozumienie, empatyczne reagowanie na obojętne przeżycia, oraz spontaniczność i dobrowolność relacji w rodzinie (Kawula, 2004: 84–85). Oczywiście realizacja samotnego rodzicielstwa – w kontekście wcześniejszej jego charakterystyki – może utrudniać realizację wsparcia społecznego w rodzinie w pewnych wymiarach. Wsparcie społeczne powinno pojawiać się we wczesnej fazie niedyspozycyjności człowieka i jego rodziny, albo w ogóle wyprzedzać taki stan rzeczy nie dopuszczając do jego wyraźnego ujawnienia się. Rodzi się, zatem pytanie, czy samotni rodzice, obarczani nadmiarem obowiązku, są w stanie dostrzegać zagrożenia i odpowiednio wcześniej na nie reagować w sposób adekwatny? Na to pytanie autorka postara się udzielić odpowiedzi w toku dalszych rozważań.

Rodzice nawet samotnie wychowujący własne dzieci mogą podjąć działania wspierające w pewnych obszarach. Dzięki zachowaniu prawidłowej więzi z dzieckiem rodzice stanowią autorytet i są wsparciem dla dziecka (Niewiadomska, Chwaszcz, 2010: 264). Niewątpliwie potrafią udzielić dziecku wsparcia emocjonalnego, które zmierza do budowania poczucia bezpieczeństwa, opieki

i przynależności, obejmuje przekazywanie emocji podtrzymujących, a także uspokajających i odzwierciedlających troskę oraz pozytywne ustosunkowanie. Wspieranie dziecka w rozwoju przez rodzica polega na uczeniu samodzielności, oraz zachęcaniu do rozwoju potencjału i dawaniu dziecku prawa do własnych decyzji. Dzieci powinny mieć przestrzeń, gdzie mogłyby popełniać błędy i ponosić ryzyko. Nie powinno się nieustannie oceniać postępów dzieci i porównywać ich z innymi. Dzieci należy zachęcać do rozwoju i pozwolić im samodzielnie wybrać dziedzinę, w której chciałyby się rozwijać, taką dziedzinę, która ich interesuje (Dziedziwicz, 2011: 39; Truskołaska, Lublin 2009: 140). W dużej mierze samotny rodzic wspierający emocjonalnie dziecko uwalnia go od napięć i negatywnych uczuć, wpływa na wzrost samooceny jednostki, daje poczucie nadziei. Podobnej sytuacji doświadcza dziecko w sytuacji wsparcia informacyjnego, poznawczego odbywającego się na zasadzie wymiany informacji, które mają na celu polepszyć poprawne zrozumienie trudnej sytuacji życiowej przez osobę wspieraną. Podkreślić należy, że rodzice mogą także wykorzystać formę instruktażu, która dotyczy przekazywania wiedzy na temat wszelkich sposobów postępowania. Wsparcie to jest też sposobem zdobywania wszelkich umiejętności postępowania, uzyskiwania informacji i modelowanie skutecznych zachowań zaradczych. I wreszcie wsparcie rzeczowe, materialne, w ramach którego rodzic podejmuje osobiste oddziaływania na rzecz osoby potrzebującej pomocy (Sęk, 2005: 18–19). Na zakończenie poszukiwania płaszczyzn wspierania dziecka w rodzinie niepełnej nie sposób pominąć wsparcia duchowego. Nie zawsze udzielane wsparcie jest skuteczne. W okolicznościach, w których pomimo wielkiego wysiłku udzielanego wsparcia i pomocy osoba nadal pozostaje w sytuacji dla niej problemowej i trudnej, wsparcie duchowe staje się niezbędne (Kawula, 2004: 128).

Pomoc ofiarowana ze strony innych miewa różne odniesienia. Ustalona sieć wsparcia społecznego wywołuje w grupach i w pojedynczych jednostkach poczucie wspólnotowości życia w konkretnym kręgu środowiskowym. Jak już pisano celem każdej pomocy i wsparcia jest stabilizacja własnych sił rodziny i rozszerzenie jej własnych zdolności samopomocowych, aktywizacja jej zasobów regeneracyjnych (Marynowicz-Hetka, 2007: 516). Środowisko wychowawcze tworzone przez samotnego rodzica może być źródłem działań opartych na współpracy pomiędzy rodzicem a dzieckiem lub innym członkiem rodziny stymulujących rozwój jednostki, a także sprzyjających wzrostowi wszystkiego, co jest pożądane w rozwoju człowieka. A zatem rodzina może podejmować działania na rzecz drugiej osoby, polegające na określonym zasilaniu podmiotu w sytuacji trudnej, niezbędnym do przezwyciężania trudności, ułatwianiu sytuacji z pogranicza trudności napiętych i względnie normalnych, uczynieniu z nich sytuacji optymalnych, komfortowych. Należy jednak pamiętać,

że samotny rodzic podejmując działania pomocowe na rzecz własnej rodziny nie może zabijać w osobie potrzebującej – dziecku, dorosłym członku rodziny aktywności. W innym razie spowoduje uzależnienie potrzebujących od osób pomagających. Innymi słowy, chodzi o aranżowanie takich sytuacji, w których pomoc jest inspiracją do podejmowania samodzielnych wysiłków sprzyjających rozwiązaniu trudnej sytuacji (Kawula, 2004: 71–73, 131).

Można więc przyjąć, że wsparcie spostrzegane to efekt działania wszelkich sieci wspierających a także pozyskiwanie doświadczenia w relacjach społecznych. Wsparcie to wynika z przekonań i wiedzy człowieka o tym, od kogo i gdzie może uzyskać wsparcie i pomoc, a także, na kogo może liczyć w problemowej sytuacji. Realizowane wsparcie to pomoc, której skuteczność można ocenić w odniesieniu do konkretnej sytuacji i czasu. Buduje w dziecku, rodzicu, dorosłym człowieku poczucie bezpieczeństwa i wewnętrzny spokój. Sprzyja zachowaniu zdrowia psychicznego i fizycznego osób znajdujących się w trudnych, problemowych sytuacjach życiowych, dla których wsparcie jest swego rodzaju siłą motywującą do działań i stawianiu czoła problemom i przeciwnościom losu (Sęk, 2005: 146; Radzewicz-Winnicki, 2008).

Samotne rodzicielstwo jest niewątpliwie sytuacją trudną, która w świetle obowiązujących w Polsce regulacji prawnych wymaga udzielenia pomocy ze strony państwa. Zgodnie z art. 71 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej „rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych (Konstytucja RP, art. 71). Także szczegółowe rozwiązania zawarte w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, ustawie o świadczeniach rodzinnych, ustawie o pomocy społecznej, a także ustawie o pomocy osobom uprawnionym do alimentów akcentują konieczność udzielania pomocy rodzinie niepełnej, w tym samotnym matkom. W większości wymienionych regulacji prawnych ustawodawca podkreśla konieczność wypłacania należnych świadczeń finansowych osobom potrzebującym – rodzinom niepełnym. Znajdujemy tutaj szereg rozwiązań regulujących uzyskiwanie alimentów, zasiłków rodzinnych, dodatków z tytułu urodzenia dziecka, sprawowania opieki nad dzieckiem w czasie urlopu wychowawczego, dodatku dla samotnych rodziców, zapomogi z tytułu początku roku szkolnego, a także z tytułu uczęszczania dziecka do szkoły poza miejscem jego zamieszkania i inne. Pomocy samotnym rodzicom udzielają odpowiednie podmioty na szczeblu lokalnym i ponadlokalnym (ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie, domy samotnej matki i inne).

Autorka mając na uwadze wszelkie materialne formy pomocy dla samotnych matek, chce jednak zaznaczyć, że bardzo istotne są także inne formy wsparcia dla kobiet samotnie wychowujących dzieci, zwłaszcza emocjonalne i duchowe. Priorytetową sprawą wydaje się zagwarantowanie samotnym ro-

dzicom dostępu do informacyjnych form wsparcia umożliwiających pełną orientację w regulacjach prawnych, czy też możliwość swobodnego dostępu do porad psychologa i pedagoga. Dobrym rozwiązaniem byłoby organizowanie w środowisku lokalnym wszelkich grup wsparcia i klubów, w których samotne matki miałyby możliwość spotkania się z kobietami znajdującymi się w podobnej sytuacji życiowej. Podczas takich spotkań kobiety mogłyby wymieniać się swoimi doświadczeniami i wspierać się wzajemnie.

Kierując się powyższymi przesłankami, autorka wymieni kilka przykładowych pozainstytucjonalnych podmiotów działających na rzecz samotnych matek. Spośród wielu organizacji, stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz samotnych matek dostrzec należy Internetową Poradnię dla Matek Samotnie Wychowujących Dzieci „Mama Sama”, „Fundację Świętego Mikołaja”, Stowarzyszenie Pomocy Samotnym Matkom „Pozwól Życ”, Stowarzyszenia na rzecz Praw Odpowiedzialnych Rodziców „Samodzielne Matki”. Wymienione podmioty podejmują szeroki wachlarz działań na rzecz kobiet samotnie wychowujących dzieci, do których zaliczyć należy promocję kształcenia ustawicznego, wspieranie i inicjowanie działalności na rzecz wszechstronnego rozwoju lokalnego społeczeństwa, działalność informacyjną, edukacyjną, wychowawczą, kulturową, społeczną i zawodową. Często prowadzą internetowe portale, organizują darmowe konsultacje i pomoc medyczną, tworzą bazy lokali mieszkaniowych, organizują i prowadzą szkolenia umożliwiające zdobycie lub podwyższenie kwalifikacji zawodowych kobiet samotnie wychowujących dzieci, pośredniczą w poszukiwaniu pracy, jak też w organizacji opieki nad dziećmi.

4. Samotne macierzyństwo podmiotem działań pomocowych, czy przedmiotem izolacji i marginalizacji społecznej?

Podejmując tematykę wsparcia społecznego wobec samotnych rodziców, a zwłaszcza matek starano się skoncentrować na wsparciu o charakterze indywidualnym oraz grupowym. Dążono do poznania sposobów wzajemnego wspierania się i okazywania sobie troski, w kontekście określenia relacji łączących samotne matki z przedstawicielami grup, instytucji i wspólnot. Uznano, że wsparcie społeczne wobec samotnych rodziców przybiera charakter działań pozwalających na regenerację i aktywizację sił w najbliższym otoczeniu jednostki. Próbowano określić, czy wsparcie społeczne ma podłoże spontaniczne i zawęża się do kręgu osób najbliższych, czy też stale lub przejściowo łączy się z działalnością mniej lub bardziej sformalizowanych podmiotów środowiskowych. W latach 2010–2011 podjęto na terenie województwa podkarpackiego badania diagnostyczne w powiatach rzeszowskim, jarosławskim i krośnieńskim, którymi objęto 150 samotnych matek losowo dobranych do badań. Pomoc przy przeprowadzeniu badań okazały powiatowe centra pomocy ro-

dzinie oraz miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej. W badanej grupie dominowały rozwódki, choć 1/4 stanowiły panny, a 1/5 wdowy. Wśród pańien największy odsetek (50,0% badanych) stanowiły kobiety w wieku pomiędzy 21 a 30 rokiem życia. Także połowa badanych rozwódek była w wieku powyżej 41 roku życia. Natomiast wśród wdów największą grupę tworzyły kobiety w wieku 31–40 lat. Samotne matki miały zróżnicowaną liczbę dzieci. Ogółem ponad połowa badanych kobiet miała 1 dziecko. Matką dwójki dzieci było 57 kobiet i zaledwie 15 kobiet miało 3 i więcej dzieci.

Badana grupa kobiet legitymowała się zróżnicowanym poziomem wykształcenia. Wśród pańien połowa badanych posiada wykształcenie średnie. Aż 1/3 pań ukończyła szkołę zawodową. Wśród kolejnej grupy badanych – rozwódki – najliczniejsza grupa (46,4%) kobiet to matki posiadające wykształcenie zawodowe. Zaś w grupie badanych wdów dominowały kobiety z wykształceniem zawodowym i średnim (razem, aż 80,0% badanych). Natomiast 1/5 badanych ukończyła studia wyższe. Wśród kobiet samotnie wychowujących dzieci, które zostały poddane badaniu, ponad połowa z nich mieszka sama z dziećmi, natomiast 38,0% ogółu badanych zamieszkuje wspólnie z własnymi rodzicami. Nieliczne ankietowane przyznały, że mieszkają z nowym partnerem, lub „we własnym domu z jednym z rodziców w podeszłym wieku i dziećmi”.

Z dotychczasowej analizy wyłania się następujący obraz badanych samotnych matek na Podkarpaciu:

1. Wśród badanych pańien, samotną matką jest zazwyczaj kobieta w wieku 21–30 lat. Ankietowana ta zazwyczaj posiada wykształcenie średnie, mieszka u rodziców oraz wychowuje jedno dziecko.
2. Rozwódki, samotnie wychowujące dzieci to kobiety powyżej 41 roku życia, które ukończyły szkołę zawodową. Kobiety te zazwyczaj mieszkają same i wychowują jedno, bądź dwójkę dzieci.
3. Grupę badanych wdów, stanowią samotne matki w wieku 31–40 lat. Kobiety mieszkające same, wychowujące dwójkę dzieci, posiadająca wykształcenie zawodowe lub średnie.

A) Rodzaje pomocy, z których korzystają samotne matki w wybranych powiatach województwa podkarpackiego

Pomoc, jako element polityki społecznej i socjalnej, ukierunkowanej na osoby bądź grupy, czy instytucje może mieć bardzo zróżnicowany charakter. Może odnosić się do obszaru finansowego, psychicznego, emocjonalnego funkcjonowania jednostki, może także być udzielana w mniej lub bardziej systematyczny sposób przez instytucje i podmioty środowiskowe. Piszac o pomocy i wsparciu w stosunku do samotnych matek, a więc o zasilaniu podmiotu w siłę, która pozwoli przezwyciężyć trudności, oraz wszelkie sytuacje problemowe,

autorka rozpoczęła od kwestii zupełnie wstępnej a mianowicie od określenia, czy w ogóle ankietowane korzystają z pomocy i wsparcia. Stąd też w kwestionariuszu ankiety sformułowano pytanie wstępne w brzmieniu: „Czy kiedykolwiek korzystała Pani ze wsparcia społecznego i pomocy?” Na tak sformułowane pytanie autorka uzyskała jednoznaczną odpowiedź. Wszystkie ankietowane kobiety, korzystały z różnych form pomocy i wsparcia. Sytuację taką należy ocenić, jako korzystną, należałoby domniemywać, że system pomocowy dla samotnych matek na terenie badanych powiatów działa poprawnie i dociera do kobiet, które potrzebują pomocy i wsparcia ze strony instytucji, nie pozostawiając samotnych matek w sytuacjach zmagania się z wszelkimi trudnościami i problemami. Pisząc o pomocy i wsparciu w stosunku do kobiet, które na swoich barkach niosą ciężar samotnego macierzyństwa należy wspomnieć, że z wypowiedzi badanych wynika, że wśród rodzajów pomocy przeznaczonych dla wymienionej grupy badanych znajduje się m.in. pomoc finansowa, rzeczowa oraz psychologiczna.

Pomoc finansowa, dotyczy przeznaczenia środków finansowych dla samotnych matek i wychowywanych przez nich dzieci, znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Ankietowane podkreślają, że otrzymują pomoc materialną od instytucji takich jak Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, ZUS, czy też Fundusz Alimentacyjny, który działa przy Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie.

Tab. 1. Przejawy pomocy finansowej, rzeczowej i psychologicznej, z których korzystają samotne matki według stanu cywilnego w wybranych powiatach województwa podkarpackiego

Rodzaje pomocy	Ogółem N = 150		Stan cywilny					
			Panny N = 36		Rozwódki N = 84		Wdowy N = 30	
	L. b.	%	L. b.	%	L. b.	%	L. b.	%
Pomoc finansowa								
Zasiłek rodzinny	129	86,0	36	100,0	72	85,7	21	70,0
Dodatek z tytułu urodzenia dziecka	42	28,0	24	66,7	18	21,4	-	-
Dodatek z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego	-	-	-	-	-	-	-	-
Dodatek z tytułu samotnego wychowywania dziecka	24	16,0	6	16,6	-	-	18	60,0
Dodatek z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej	15	10,0	-	-	9	10,7	6	20,0

Dodatek z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego	3	0,2	-	-	-	-	3	10,0
Dodatek z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego	24	16,0	3	8,3	21	25,0	-	-
Dodatek z tytułu podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania	39	26,0	3	8,3	33	39,3	3	10,0
Alimenty z Funduszu Alimentacyjnego	39	26,0	-	-	39	46,4	-	-
Alimenty od ojca dziecka	72	48,0	27	75,0	45	53,6	-	-
Renta po zmarłym ojcu dziecka	30	20,0	-	-	-	-	30	100,0
Nie korzystam z pomocy finansowej	-	-	-	-	-	-	-	-
Pomoc rzeczowa								
Bony, talony na żywność	-	-	-	-	-	-	-	-
Dożywianie dzieci w szkołach	75	50,0	12	33,3	42	50,0	21	70,0
Paczki żywnościowe	51	34,0	12	33,3	27	32,1	12	40,0
Odzież	24	16,0	6	16,6	9	10,7	9	30,0
Sfinansowanie wypoczynku letniego i zimowego dla dzieci	-	-	-	-	-	-	-	-
Nie korzystam z pomocy rzeczowej	63	42,0	18	50,0	36	42,8	9	30,0
Pomoc psychologiczna								
Pomoc w diagnozowaniu i rozwijaniu możliwości dziecka	6	0,4	3	8,3	-	-	3	10,0
Pomoc w sytuacji konfliktów i problemów rodzinnych	9	0,6	-	-	9	10,7	-	-
Terapia i wsparcie w radzeniu sobie z samotnym macierzyństwem	18	12,0	3	8,3	9	10,7	6	20,0
Porady i wsparcie w rozwijaniu trudnych problemów życiowych	12	0,8	-	-	12	14,3	-	-
Nie korzystam z pomocy psychologicznej	120	80,0	30	83,3	66	78,6	24	80,0

Źródło: opracowanie badań własnych (możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi).

Samotne rodzicielstwo łączy się z całym szeregiem trudności natury finansowej, rzeczowej, niekiedy problemów ujawniających się na podłożu psychologicznym i emocjonalnym. Dlatego też pomoc przy przezwycięzeniu owych trudnych sytuacji życiowych, których samotna matka nie jest w stanie pokonać przy wykorzystaniu własnych możliwości, wymaga wsparcie ze strony

osób bliskich, społeczeństwa, czy państwa. Oferowane wsparcie wymienionej grupie odbiorców może mieć różny charakter. Przybierać może postać działań bardziej pasywnych lub koncentrować się na wzbudzeniu czynności prowadzących do usamodzielnienia jednostki oraz jej integracji ze środowiskiem. Jak wynika z danych zaprezentowanych w powyższej tabeli na płaszczyźnie pomocy materialnej badane matki korzystają głównie z pasywnych form wsparcia, obejmujących wypłacanie różnego rodzaju zasiłków, tj. zasiłek rodzinny, alimenty od ojca, lub z funduszu alimentacyjnego, dotacje z tytułu podjęcia przez dziecko nauki szkolnej poza miejscem zamieszkania, czy też dodatek z tytułu samotnego wychowywania dzieci. Niewątpliwie zaletą wypłacanych świadczeń w ocenie ankietowanych jest „łagodzenie finansowych skutków samotnego bycia matką” (Kwestionariusz nr 123, kobieta, lat 34). Wymienione zasiłki pozwalają przez ustawowo określony czas zapewnić minimalny dochód osobom uprawnionym do ich pobierania. Jedna z badanych matek podkreśla „zasiłki wypłacane przez państwo pozwalają mojej rodzinie – mnie i dzieciom w miarę normalnie żyć. Nie jest łatwo z trójką dzieci w różnym wieku podjąć pracę, a i zarobki u nas są na poziomie minimalnym” (Kwestionariusz nr 54, kobieta, lat 43).

Niestety jako niekorzystną sytuację należy ocenić okoliczności, w których na 150 badanych kobiet samotnie wychowujących dzieci żadna w swej wypowiedzi nie informuje o uzyskiwaniu aktywnych form wsparcia, związanych z działaniami mającymi na celu uruchomienie sił wewnętrznych w osobie, które zaowocują uzyskaniem np.: lepiej płatnej pracy, czy umożliwią przekwalifikowanie się, podniesienie kompetencji zawodowych, oraz pomoc w tworzeniu warunków do samozatrudnienia. Także wsparcie doradcze, poradnictwo w zakresie radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi, wychowawczymi wynikającymi z wychowania dziecka, uczestnictwo w zorganizowanych formach pomocy terapeutycznej jest w niewielkim stopniu rozpowszechnione wśród badanych matek. Aż 80,0% ogółu badanych nie korzysta z pomocy i wsparcia psychologicznego, a w grupie panien wskaźnik ten wynosi 83,0%. Tłumaczyć powyższą sytuację można dwojako. Z jednej strony należy zauważyć, że w społeczeństwie w niewielkim stopniu korzysta się z oferty proponowanej przez poradnie i ośrodki terapeutyczne, jak też wydłuża się czas oczekiwania na kontakt z doradcą czy terapeutą. Stan ten może sprzyjać zniechęcaniu się samotnych rodziców do korzystania z wymienionych form pomocy. Z drugiej strony ciągle samotne rodzicielstwo traktowane jest przez niektóre badane jako stan, z którym nie należy się obnosić, „a skoro już ma się dziecko jako panna to trzeba radzić sobie samemu, bo i tak wszyscy patrzą i tylko czekają na jakieś spotkanie” (Kwestionariusz nr 14, kobieta, lat 22). Stąd też przekazywanie informacji, udzielanie porad, instruktażu odnoszącego się do sposobów postępowania

w konkretnej sytuacji, zdaniem badanych kobiet to rzadka forma wsparcia i pomocy, z którego korzystają. A przecież komunikaty wartościujące, udzielanie rad, porad tworzy poczucie więzi z innymi, bliskimi, pozwala chronić przed doświadczaniem alienacji, budując wewnętrzną siłę.

Badana grupa samotnych matek – ponad połowa badanych – deklaruje także korzystanie z pomocy rzeczowej, obejmującej głównie wspomaganie rodzin w dożywianiu dzieci w szkołach, otrzymywanie paczek żywnościowych, jak też odzieży i innych niezbędnych w gospodarstwie przedmiotów typu pościel, koce, itp. Z takich form pomocy szczególnie często korzystają wdowy. W ocenie respondentów jest to trafna forma pomocy zarówno pod względem jakościowym jak i ilościowym. Odpowiada na potrzeby dzieci, jak i samych samotnych rodziców.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić, że kobiety dotknięte samotnym macierzyństwem potrzebują wielopłaszczyznowego wsparcia ze strony społeczeństwa, „i nie chodzi tylko o wsparcie materialne, ale głównie o stworzenie dla tych osób kompleksowego programu opieki” (Kwestionariusz nr 89, kobieta, lat 48). Taki program zdaniem respondentek powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb psychologicznych, emocjonalnych, kulturowych, intelektualnych samotnych matek oraz powinien być ukierunkowany na poprawę funkcjonowania wspólnoty rodzinnej. Inna samotna matka dodaje „pojawia się coraz więcej instytucji państwowych, społecznych, charytatywnych, których zadaniem jest pomaganie samotnym rodzicom – to dobrze, ale trzeba też zadbać, byśmy my sami byli świadomi należnych świadczeń, mieli do nich dostęp a wsparcie łączyło się rzeczywistym rozpoznawaniem potrzeb i sytuacji, w których funkcjonujemy” (Kwestionariusz nr 17, kobieta, lat 36). A „Uzyskane wsparcie pomaga mnie i moim dzieciom w budowaniu pewności siebie” (Kwestionariusz nr 51, kobieta, lat 23).

B) Oczekiwania samotnych matek wobec pomocy i wsparcia społecznego zdaniem badanych z wybranych powiatów województwa podkarpackiego

W licznych pracach zarówno teoretycznych, jak i badawczych dotyczących pomocy i wsparcia, tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym zwraca się uwagę nie tylko na stan zastany, ale kreśli się również wizję działań usławniających. Kierując się założeniem, że pomaganie to działanie wspierające potrzebującego człowieka, nierzadko świadczone w bezpośrednich relacjach z jednostką uznano, że bardzo istotną kwestią związaną z optymalizacją działań w omawianym zakresie jest poznanie oczekiwań samotnych matek wobec podmiotów udzielających pomocy i wsparcia, jak też szerzej wobec społecznego systemu pomocy i wsparcia.

Oczekiwania to jeden z głównych elementów stosunków międzyludzkich, bowiem w relacjach społecznych osoby nie tylko biernie postrzegają swoje

zachowanie, ale przejawiają wobec siebie we wszystkich sferach aktywności różnego rodzaju oczekiwania. Najczęściej pojawiają się one wówczas, kiedy potencjalni uczestnicy stosunków społecznych wchodzi ze sobą w interakcje. Oczekiwania wyznaczają kierunek działań podmiotów i wpływają na jakość podejmowanych decyzji. Realizacja tych osobistych i często skrywanych wizji objawia się uczuciem samospełnienia i satysfakcji. Znajomość wzajemnych oczekiwań pozwala na przewidywanie własnych działań i unikanie postępowania opartego na zasadzie prób i błędów. Zgodność oczekiwań jednostek stanowi klucz do wzajemnego postrzegania i zrozumienia oraz ilustruje ogólny obraz stosunków pomiędzy potrzebującymi a wspierającymi osobami. W przypadku ich spełnienia wyzwala się pozytywne reakcje emocjonalne umożliwiające nawiązanie bliższych relacji międzyludzkich.

W czasach współczesnych rysuje się swoiste skłócenie społeczeństwa, na tle dezorientacji w zakresie oczekiwań i wymogów wobec systemu pomocy i wsparcia społecznego. Biorąc taką sytuację pod uwagę stwierdzono, że warto przyrzeć się bliżej oczekiwaniom samotnych matek, aby lepiej zrozumieć ich zachowania, postawy, preferencje i aspiracje. Stąd też w prowadzonych badaniach ankietowych poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie oczekiwania mają samotne matki wobec przedstawicieli podmiotów udzielających pomocy i wsparcia społecznego? Jak też zapytano badaną grupę o propozycje zmian w systemie pomocy i wsparcia społecznego? Podstawę tak sformułowanych problemów stanowi przekonanie, że im lepsza informacja o własnych oczekiwaniach dotrze do uczestników wspólnych działań, tym bardziej efektywne będzie ich porozumiewanie się oraz większa satysfakcja i zadowolenie z wzajemnych kontaktów. Oba problemy badawcze w kwestionariuszu ankiety przekształcono w pytania otwarte poruszające omawiane zagadnienia. Badane kobiety mogły w sposób nieskrępowany sprecyzować własne oczekiwania względem przedstawicieli instytucji świadczących im pomoc i wsparcie, jak też przedstawić własne propozycje zmian odnośnie działań instytucji i przysługujących im praw, czy też zasiłków.

Niestety wśród stu pięćdziesięciu osobowej grupy badanych kobiet nie wszystkie zechciały się wypowiedzieć. Zaledwie ponad połowa ankietowanych udzieliła odpowiedzi na zawarte w kwestionariuszu ankiety pytania otwarte. Dokonana kategoryzacja wypowiedzi respondentek pozwoliła wyodrębnić kilka nurtów związanych z percepcją systemu pomocy i wsparcia społecznego. Analiza opinii samotnych matek ukazuje całościowy obraz oczekiwań i propozycji jakie badane uważają za konieczne do wprowadzenia, aby system pomocy i wsparcia działał bardziej skutecznie.

Bogate wypowiedzi samotnych matek obrazujące ich oczekiwania wobec systemu pomocy i wsparcia społecznego zamykają się w trzech zasadniczych

płaszczyznach. Po pierwsze oczekują częstszych i bardziej planowych (systematycznych) kontaktów z przedstawicielami instytucji pomocowych. Po drugie deklarują, że udział rodziny samotnych matek w procesie pomocy i wsparcia, to jest diagnozowania, działań profilaktycznych, doradztwa i poradnictwa powinien być zdecydowanie większy, związany z przyjęciem postawy obopólnej otwartości i dialogu. I wreszcie trzecia grupa wypowiedzi akcentujących konieczność przyjęcia przez pracowników instytucji i podmiotów środowiskowych właściwego nastawienia do samotnych rodziców.

Liczna grupa ogółu badanych samotnych matek – 42,7% oczekuje od przedstawicieli instytucji i podmiotów udzielających pomocy systematycznego zainteresowania problemami rodziny. Z wypowiedzi badanych wynika, że pragną, aby pracownik socjalny systematycznie kontaktował się z rodzicami, regularnie uzupełniał dane dotyczące sytuacji rodzinnej, która jest niezwykle dynamiczna i często ulega zmianie, okazywał zainteresowania trudnościami i barierami, na które napotykają samotni rodzice, a nierzadko przedkładał propozycje pokonania zaistniałych przeszkód. Wskazane w ten sposób oczekiwania badanych samotnych matek świadczyć mogą o nie do końca planowych i prawidłowo zorganizowanych działaniach podmiotów pomocowych. Obrazują raczej doraźność pomocy, jej dużą fragmentaryczność, a także swoistą niewrażliwość i ograniczone zainteresowanie trudnościami podopiecznych. Być może sytuacja powyższa znajduje uzasadnienie w rozbudowanych, ustawicznie rozszerzanych zadaniach pracowników socjalnych, którzy pogrążeni w dodatkowych obowiązkach związanych z dokumentacją działań nie zawsze w sposób właściwy kontaktują się z podopiecznym. Warto podkreślić, że respondentki oczekują relacji wykraczających poza stosunkowo krótkotrwałe kontakty, polegające na wzajemnym udzielaniu sobie pomocy przez podmioty danego stosunku zwłaszcza w przypadku zaistniałych przeszkód. Badane dostrzegają wiodącą rolę przedstawicieli podmiotów świadczących pomoc, ale chciałyby włączyć się w realizację częściowych zadań z zakresu świadczonej pomocy, mając świadomość realizowanych celów.

Oczekiwania powyższe bardziej konkretnie zaakcentowane są w wypowiedziach badanych (38,2% ogółu badanych) podkreślających konieczność pełniejszego uwzględniania rodziny, jej zasobów i możliwości w procesie pomocy. Urzeczywistnienie wymienionego oczekiwania napotyka na bariery. Podkreśla to jedna z ankietowanych „problem, tkwi w zmianie mentalności i odpowiedniej motywacji pracowników gminnych ośrodków pomocy społecznej, którzy raczej niechętnie odnoszą się do sytuacji, w której ja – matka samotna chcę, by ze mną rozmawiać. Ja jestem przecież odstępstwem od normy, jestem panną z dzieckiem, nie mam wykształcenia wyższego, tylko średnie i chcę o czymś decydować. Dla niektórych pracowników to niepojęte” (Kwestionariusz nr 71, kobieta, lat 25).

Konsekwencją włączenia rodziny w proces samopomocy, jest przyjęcie dialogowej, być może partnerskiej perspektywy pomiędzy samotnymi matkami a pracownikami instytucji i podmiotów środowiskowych, a także regularne zainteresowanie się pracownikami socjalnymi zmieniającą się sytuacją rodziny w środowisku. Badani samotni rodzice nie oczekują dyrektywnego wydawania wskazówek i naliczania zasiłków, ale bliższych osobowych relacji z przedstawicielami środowiska.

Trzecia grupa oczekiwań samotnych matek (28,9% ogółu badanych) wobec pracowników instytucji i podmiotów środowiskowych dotyczy ich postaw. Z zebranego materiału wynika, że ankietowane jako osoby otrzymujące pomoc nierzadko były lekceważone, przez minimalizowanie ich problemów, a niekiedy podkreślanie braku zaradności życiowej respondentek. Badane informują o okazywaniu im niechętnego stosunku, „spoglądaniu przez pracowników socjalnych z góry”, z pułapu własnych kompetencji. Jest to zjawisko wysoce negatywne, niesprzyjające nawiązywaniu partnerskich relacji między świadczeniobiorcą a świadczeniodawcą. Formułowane oczekiwania samotnych matek pod adresem osób tworzących instytucjonalny system pomocy informują o pewnych niedociągnięciach towarzyszących realizacji idei pomocniczości. Związane są najprawdopodobniej z brakiem rzetelności i trafności wystawianych diagnoz, uzewnętrznianiem przez pracowników socjalnych negatywnych emocji przy ich formułowaniu, schematycznością działań, czy posługiwaniem się niezrozumiałym językiem.

Zgodnie z przewidywaniami oczekiwania samotnych rodziców koncentrują się wokół realizowanego systemu pomocy i wsparcia, ale nie w sposób bezpośredni. Ankietowane w sposób bezpośredni nie podkreślały niedostatków świadczonej im pomocy materialnej, rzeczowej, czy psychologicznej. Ich głębokie, wewnętrzne pragnienia koncentrowały się raczej, na jakości stosunków z osobami udzielającymi pomocy, na sprawiedliwej, rzetelnej i systematycznie dokonywanej diagnozie, z uwzględnieniem sił tkwiących w najbliższym otoczeniu osoby potrzebującej, jak też samej jednostce, przez życzliwie nastawionych pracowników.

A jakie propozycje zmian w systemie pomocy społecznej formułują badane samotne matki? Odpowiedź na tak zarysowane pytanie przebiega dwutorowo. Po pierwsze, wyodrębniono propozycje standardowe, związane z rozszerzeniem form pomocy materialnej, rzeczowej i psychologicznej. Propozycje są konkretne, nierzadko formułowane przez pryzmat osobistych przeżyć. Wśród opinii ankietowanych wielokrotnie pojawiają się takie jak poniżej: „ważne jest rozszerzenie pomocy rzeczowej. Szersze wsparcie w postaci odzieży, środków czystości czy też żywności o wiele bardziej ułatwiło by życie samotnym matkom. Mogłyby w mniejszym stopniu martwić się o odzież dla swoich dzieci, czy też

podstawowe środki higieniczne: mydło, proszki do prania, środki czyszczące” (Kwestionariusz nr 132, kobieta, lat 48); „pomoc rzeczowa typu paczki żywnościowe, powinna występować częściej niż z okazji świąt” (Kwestionariusz nr 98, kobieta, lat 37); „uważam, że powinna być bardziej dostępna pomoc psychologa i prawnika. Samotne matki mają liczne problemy, czasem z dziećmi, zwłaszcza dorastającymi, a czasem same ze sobą, bo już nie mają siły by pokonywać przeciwności” (Kwestionariusz nr 67, kobieta, lat 45). W innym kwestionariuszu czytamy: „sądzę, że terapia psychologiczna powinna być dostępna dla każdej kobiety, zwłaszcza po rozwodzie, w sytuacji śmierci męża, czy porzucenia przez partnera. Kobiety samotne powinny mieć możliwość nieodpłatnego korzystania z niej zaraz po zetknięciu się z sytuacją samotnego rodzicielstwa” (Kwestionariusz nr 107, kobieta, lat 28). Ciekawie pisze także jedna z badanych wdów „moja propozycja zmian to rozszerzenie pomocy dla bezrobotnych samotnych matek. Sama nią byłam, całkiem nieporadną, owdowiałą, ponad czterdziestoletnią matką z trójką dzieci, która nie miała pracy i nie wiwedziała, co zrobić by ją znaleźć” (Kwestionariusz nr 145, kobieta, lat 47).

Druga grupa propozycji jest formułowana przez nieliczne kobiety zmagające się z samotnym macierzyństwem, aczkolwiek wskazuje na głęboki przemyślenie w omawianym zakresie. W badanej grupie znalazły się i takie respondentki, które pisząc o skuteczności pomocy wprost nawiązują do idei samopomocy i aktywizacji sił społecznych w środowisku. Podkreślają one, że nie można oczekiwać na decyzję udzielenia pomocy przez osoby z zewnątrz. Skuteczność pomocy wyznaczają osoby najbliższe, z rodziny, z sąsiedztwa, z parafii. Kryzysy dotyczą każdego człowieka, także samotne matki, ale zdaniem tej grupy badanych „najpierw należy zebrać wewnętrzne siły, zacząć działać samemu by pokonać przeciwności”, a później umiejętnie wykorzystać możliwości, które niesie wsparcie społeczne w różnych wymiarach. Powyższe postulaty prowadzą samotne matki w kierunku aktywizacji potencjału samopomocy społeczności lokalnej i społecznego wsparcia inicjatywy własnej. (Radziewicz-Winnicki, 2004: 108).

5. Refleksje i wnioski

Ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na dalsze rozwijanie zarysowanych perspektyw pomocy i wsparcia wobec matek samotnie wychowujących dzieci. Nadmienić należy, że pełne opracowanie omawianej tematyki zostanie zamieszczone w odrębnej publikacji. Zadaniem prezentowanego opracowania było zarysowanie pewnych problemów związanych z obrazem świadczonej pomocy samotnym matkom i perspektywą potencjalnych zmian dostrzeganą przez wymienioną grupę odbiorców działań pomocowych. Uzyskany w toku badań materiał pozwala na sformułowanie pewnych wniosków i uogólnień:

1. Zadawalający jest fakt, że wszystkie badane kobiety, samotnie wychowujące dzieci korzystają z różnych przejawów pomocy i wsparcia społecznego. Niestety w realizacji idei pomocniczości nadal głównie widoczne są działania z zakresu pomocy finansowej i rzeczowej, sytuujące osobę potrzebującą w roli pasywnego odbiorcy programów ukierunkowanych na realizację określonego zewnętrznego celu. Zdecydowanie rzadziej obserwujemy przejawy pomocy psychologicznej wobec samotnych matek, aktywizujące jednostki do samopomocy.
2. Pomoc i wsparcie w środowisku lokalnym to działalność o szerokim i różnicowanym zakresie, która nie zawsze przebiega w oparciu o przestrzeganie zasady wzajemnego zaufania i uzupełniania się, akceptacji, zrozumienia, jedności działania i pełnego przepływu informacji. Zdaniem badanych samotnych rodziców – matek częstość wzajemnych kontaktów pomiędzy biorcą i dawcą pomocy niezawsze jest wystarczająca, nierzadko brakuje dyskusji nad istniejącymi możliwościami rodziny, wspólnego dokonywania wyborów i stopniowego „dojrzewania” podopiecznego do usamodzielniania się.
3. Będąc odbiorcami konkretnych form pomocy i wsparcia społecznego badane samotne matki kreślą obraz pomocniczości oparty na zaangażowaniu wszystkich podmiotów środowiskowych, przede wszystkim motywowaniu do działań jednostki pokrzywdzonej i wsparciu osób najbliższych. Dostrzegają znaczenie więzi sąsiedzkiej i środowiskowej w przezwyciężaniu sytuacji trudnych, kryzysowych i krytycznych w życiu.

Streszczenie

Artykuł koncentruje się wokół wybranych kwestii pomocy i wsparcia społecznego udzielanego samotnym matkom. Jest próbą odpowiedzi na pytanie o miejsce samotnego macierzyństwa w spirali społecznego wsparcia. Autorka podziela stanowisko, iż środowisko wychowawcze tworzone przez samotne matki może stanowić z jednej strony płaszczyznę wsparcia dla wychowywanych we wspólnocie rodzinnej dzieci, jak i dorosłych członków rodziny, zaś z drugiej w określonych okolicznościach może być odbiorcą działań pomocowych ze strony instytucji i podmiotów środowiskowych. Prowadzone badania na terenie województwa podkarpackiego w wybranych powiatach wśród samotnych matek obrazują stan pomocy i wsparcia ukierunkowany na wymienionych biorców, jak też wskazują oczekiwania i propozycje zmian werbalizowane pod adresem systemu pomocy społecznej.

Słowa kluczowe: samotne macierzyństwo, pomoc, wsparcie społeczne.

Summary

This article is directed to some aspects of help and social support granted to single mothers. It tries to find a space for single maternity in the spiral of social support. On one hand, educational environment created by single mothers may function as a support for children raised in family community as well as adult family members, on the other hand, it may become

a receiver of help granted by institutions and environmental units. Research undertaken among single mothers in some counties in Podkarpacie province show the state of help and support directed to single mothers. It also reveals expectations towards the system of social service and need for changes in the system itself.

Key words: single maternity, help, social support.

Bibliografia

- Brągiel J., *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Opole 1990.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Dziedziewicz D., *Wspierać, kto, w jaki sposób i z jakim skutkiem?*, „Psychologia w szkole” nr 3/2011.
- Gajewska G., *Wsparcie dziecka w rozwoju konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra 2009.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2005.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2003.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*, Toruń 2005.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2004.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, D. Lalak, T. Pilch (red.), Warszawa 1999.
- Kozdrowicz E., *Sytuacja dziecka w rodzinie samotnej matki*, Warszawa 1989.
- Frączek Z., Lulek B., *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Rzeszów 2010.
- Marynowicz–Hetka E., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007.
- Niewiadomska I., Chwaszcz J., *Rodzina, naturalny system wsparcia* [w:] *Wezwanie do działania. Zasoby społeczne w profilaktyce zachowań destrukcyjnych*, I. Niewiadomska, M. Kalinowski (red.), Lublin 2010.
- Kurzynowski A., *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, Warszawa 2001.
- Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2006.
- Pielkova J., *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*, Katowice 1983.
- Piorunek M., *Pomoc-wsparcie społeczne-poradnictwo*, Toruń 2010.
- Radzewicz -Winnicki A., *Spółeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004.
- Radzewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.
- Riš C., *Ojciec. Niezgoda na nieobecność*, Kielce 2005.
- Ryś M., *Wpływ dzieciństwa na dorosłe życie* [w:] T. Rzepecki, *Studium rodziny*, Poznań 1999.

-
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2005.
- Szluz B., *Wokół pojęcia pomocy i wsparcia społecznego* [w:] Z. Frączek i B. Szluz, *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Rzeszów 2006.
- Truskolaska J., *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, Lublin 2009.
- Tyszką Z., *Rodzina polska we współczesnym świecie*, Poznań 2003.
- Walc W., Szulz B., Marczykowska I., *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, Rzeszów 2008.
- Winiarski M., *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana* [w:] *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualności – perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń 2003.
- Winiarski M., *Pomoc i wsparcie społeczne w pedagogice społecznej*, S. Kawuli [w:] *Szkoła polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI w.*, E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun (red.), Toruń 2012.

Alina Maria Basak

Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym

1. Pojęcie i cechy bajki

W genologii literatury dziecięcej do najczęściej używanych terminów należy „bajka”. Niekiedy pojęcie to występuje jako określenie literatury dla najmłodszych „w ogóle” (Kaniowska-Lewańska, 1973: 15). *Słownik Terminów Literackich* mianem „bajka” określa jeden z podstawowych gatunków dydaktycznej literatury: krótka powiastka wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierająca moralne pouczenie, wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane. Bajka jest rodzajem przypowieści na temat uniwersalnych sytuacji moralno-psychologicznych, charakterów i postaw. Opowiadana w niej historia stanowi zawsze jedynie ilustrację jakiejś prawdy ogólnej dotyczącej doświadczeń ludzkich powtarzalnych i powszechnych. Zasadniczym celem bajki jest pouczyć o szkodliwości czy pożyteczności pewnych zachowań, przekazać jakąś zasadę etyczną lub wskazówkę postępowania. Aby osiągnąć ten cel bajka najczęściej przeciwstawia dwa stanowiska, dwa typy argumentacji, czy dwa rodzaje działań (np. skuteczne i nieskuteczne) i dopiero z tego kontrastu wysnuwa stosowną naukę (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopie-Sławińska, Sławiński, 2002: 250). W *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej* termin „bajka” oznacza opowieść prozą lub wierszem, podejmującą zagadnienia moralne, opisującą ludzkie postawy, przywary, ułomności, powszechnie spotykane sytuacje i prawidłowości życia społecznego. Ze względu na walory dydaktyczne (jasno sprecyzowany morał, użyteczność prawdy) oraz przystępność formy (niewielka objętość, obrazowość, rodzaj egzemplifikacji), utwory należące do tego gatunku występują od początku rozwoju literatury dla dzieci po współczesność (Tylicka, Leszczyński, 2002:

24). Bajka według *Słownika literatury polskiej XIX wieku* to: gatunek ustny prozy ludowej, odznaczającej się charakterystyczną strukturą i poetyką, w którym wyróżnia się kilka odmian: bajkę zwierzęcą, bajkę magiczną, bajkę nowelistyczną i różne odmiany opowiadań komicznych, ajtiologicznych (1994: 65). Wszystkie przedstawione definicje łączy zgodność, że bajka: to krótki utwór pisany wierszem lub prozą; zawiera naukę moralną; bohaterami są zwierzęta, ludzie, rośliny, przedmioty; opisuje ludzkie postawy i sytuacje społeczne.

2. Rodzaje bajek

Bajka zwierzęca, czyli inaczej ezopowa jest najbardziej rozpowszechnioną formą, w której przedstawione zwierzęta występują jako maski określonych typów ludzkich, a relacje między nimi są odpowiednikiem społecznych stosunków i instytucji. Bajka zwierzęca jest najstarszą z form bajki ludowej, obecna w literaturze pisanej już od VI w. p.n.e. Za jej twórcę uważa się bajkopisarza greckiego Ezopa, pochodzącego z Azji Mniejszej, którego bajki pisane prozą wyrastały z twórczości ludowej (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopie-Sławińska, Sławiński, 2002: 250).

Bajka narracyjna zwana była również „gadana”. Była to bajka pisana prozą (*Antologia poezji dziecięcej*, 1991: 6). Ten rodzaj bajek pisał La Fontaine. Miały one postać krótkiej wierszowanej noweli, zawierającej nieskomplikowaną fabułę (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopie-Sławińska, Sławiński, 2002: 251).

Przedstawicielem bajki epigramatycznej i pierwszym poetą poświęcającym bajce całą swą działalność pisarską był niewolnik rzymski Fedrus. W XVI wieku w literaturze niemieckiej bajkę epigramatyczną zapoczątkował Lessing. Był to model bajki zwartej i zwięzłej (Gazda, Tynecka-Makowska, 2006: 58). W Polsce za Lessingiem bajki epigramatyczne pisał Ignacy Krasicki. Stawiał on nie tylko na zwięzłość, ale i na dowcip (Abramowska, 1991: 21).

W bajkach pojawia się też element wierszowany, czyli pieśń. Tę odmianę nazwano bajką-śpiewanką, można spotkać ją już w XVII wieku. Bardzo często zdarza się, że pieśń pojawia się jako cecha wyróżniająca istoty pozaziemskie. Przemawia tak utopiona królowa, która powraca do swego dziecka nocami, zaklęty królewicz, który odzywa się do swojej dziewczyny ze studni, brat, który zostaje przemieniony w baranka. Wiąże się to z przekonaniem, że bajki mają magiczną funkcję śpiewu (Kapełus, 1989: 16).

Bajka fantastyczna jest najpopularniejszą odmianą opowiadań przekazywanych po dzień dzisiejszy. Bajka ta nasycona jest cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazuje dzieje bohaterów, którzy swobodnie przekraczają granice między światem realistycznym a działaniem sił nadnaturalnych (Ługowska, 1988: 9).

Realizm i humor, które przedstawiane są w bajkach o zwierzętach, stanowią podstawę do tak zwanych bajek komicznych, które nasycone są tym komizmem w większym stopniu niż inne bajki. Niektóre wątki komiczne posiadają lokalizację przestrzenną i czasową, dotyczą konkretnej osoby. Ta sama fabuła zmienia swojego bohatera i kieruje to samo zdarzenie na kogoś innego. Opowiadania komiczne cechuje duża dynamika rozwoju (Kapełus, 1989: 18).

Bajki nowelistyczne zwane są również bajkami realistycznymi lub obyczajowymi. Nazwę „realistyczne” przyjmuje się dla bajek, w których postacie nie są fantastycznymi istotami z zaświatów, lecz realnymi ludźmi. Bajki nowelistyczne mają niewielką objętość i interesującą treść, mimo to nie są nowelami, lecz bajkami autentycznymi (Propp, 2000: 206–207).

Bajki terapeutyczne są utworami adresowanymi do dzieci, głównie w wieku od 4 do 9 lat. W bajkach tych świat jest widziany z dziecięcej perspektywy. Występują w nich czarodziejskie postacie, ale inaczej niż w baśni, magia rzadko pomaga rozwiązywać trudne sytuacje. Celem tych bajek jest uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych i wspieranie we wzroście osobistym. Można wyodrębnić następujące rodzaje bajek terapeutycznych: relaksacyjną, psychoedukacyjną i psychoterapeutyczną. Bajka relaksacyjna posługuje się wizualizacją w celu wywołania odprężenia i uspokojenia. Akcja tej bajki dzieje się w miejscu, które jest dziecku znane, przyjazne, jest spokojne i bezpieczne. Bajka nie powinna trwać dłużej niż siedem minut. Powinny znaleźć się w niej wydarzenia, które związane są z odprężeniem, np. picie wody ze źródła, kąpiel pod wodospadem, latanie (Molicka, 2002: 153–154). Bajka psychoedukacyjna ma na celu wprowadzenie zmian w szeroko rozumianym zachowaniu dziecka, czyli rozszerzenie możliwego repertuaru zachowań. Dziecko zdobywa doświadczenie poprzez bajki, uczy się, jakie wzory zachowania należy wykorzystać, rozwija swoją samoświadomość. Bajki te powinny mówić o emocjach, o rozwijaniu świadomości emocjonalnej, uczyć rozpoznawać i nazywać emocje, mają uczyć optymizmu, rozwijać empatię, dawać do zrozumienia, jak ważna jest przyjaźń i dobre relacje z innymi. Bajki psychoterapeutyczne są dłuższe od poprzednich i mają rozbudowaną fabułę. Inspiracją dla nich były baśnie. Głównym celem tych bajek jest zastępczo zaspokoić potrzeby, dowartościować dziecko, które znajduje się w trudnej sytuacji, dać wsparcie poprzez zrozumienie, akceptację, ukazanie pozytywnych emocji, przyjaźni, nadziei, jaką pokazują bajkowe postacie, przekazać odpowiedzialną wiedzę o sytuacji lękotwórczej. Bajki te mają za zadanie obniżyć lęk (Molicka, 2002: 161, 170).

3. Znaczenie bajki w życiu dziecka

Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejszymi funkcjami bajek w życiu dziecka są funkcje: informujące, pouczające, wyjaśniające, uspokajające, inspirowane, bawiące, twórcze, poszerzające wyobraźnię, dające sens, budujące światopogląd, przestrzegające, zastraszające, budzące trwogę. Bajka spełnia głównie funkcje adaptacyjne i rozwojowe w życiu dziecka. Dzięki bajkom dziecko nadaje sens własnemu istnieniu, wydobywa się z chaosu i dużej ilości wrażeń, których na kolejnym etapie swojego rozwoju nie umie uporządkować. Dobro i zło rozpoznaje w sobie i w świecie. Dlatego bajka oferuje dziecku pomoc psychologiczną i filozoficzno-metafizyczną. Bruno Bettelheim pisze tak: „Jeśli opowieść ma naprawdę przykuć uwagę dziecka, musi je zabawiać i obudzić w nim ciekawość. Jeśli ma wzbogacać jego życie i pobudzać wyobraźnię – pomóc dziecku w rozwijaniu inteligencji i porządku uczuć, musi mieć związek z jego lękami i dążeniami oraz umożliwić mu pełne rozeznanie własnych trudności, a zarazem podać sposoby rozwiązywania nękających je problemów” (Bettelheim, 1985: 102).

Człowiek, a zwłaszcza dziecko, życzy sobie jasnych reguł postępowania. Pragnie je odnaleźć, ale znajduje nieporządek i splątanie, dlatego tęskni do jasności i uporządkowań mitycznych i religijnych. Bajki pozwalają ułożyć własne doświadczenia w niezrozumiałym świecie zewnętrznym i wewnętrznym. Bajki budują osobowość dziecka. Pełnią również funkcje kompensacyjne, pozwalają na chwilę zapomnieć o pytaniach, które nasuwają się dziecku, o jego własną tożsamość, jego żywot i nicność. Funkcje te zapełniają pustkę i codzienne smutki. Bajki terapeutyczne, które mają funkcję bajek bawiących, pozwalają dziecku odkryć i zrozumieć siebie, dowartościować się, wyzwolić lęki, poskromić trwogę czy strach, który wynika z jego życiowej sytuacji czy trudnego położenia społeczno-demograficznego (*Encyklopedia Pedagogiczna XXI*, 2003: 307–308).

Dziecko w bajce znajduje odpowiedzi i rozwiązania na trapiące go problemy. Bajka nie podsuwa gotowych pomysłów ani rad, tylko ułatwia i pozwala młodemu odbiorcy na samodzielną ocenę sytuacji, postaw bohaterów, pozwala odnaleźć przyczyny i skutki oraz uczy wyciągać z tego wnioski. Bajka rozwija wyobraźnię oraz wzbogaca słownictwo. Bajki opowiadane przez rodziców są najchętniej słuchane przez dzieci, dlatego, że pozwalają przyjemnie spędzić czas. Te dzieci, którym rodzice nie czytają bajek, lub nie spędzają wolnego czasu z nimi, szybko się nudzą, nie potrafią słuchać, robią w tym czasie różne inne rzeczy, a przed telewizorem potrafią spędzać długie godziny (Kamasz-Figa, 2004: 40–42). Dziecko słucha bajek z przejęciem, całym sobą przeżywa treść bajki, na twarzy maluje się każde drobne zdarzenie opowiadania. Dziecko pragnie bajek, bo rozszerzają jego świat, myśli, przeżycia, których nie zaznało

w świecie swoich zabaw. Wielką dziedziną wiedzy, jaką dziecko zdobywa, jest wiedza o istotach żywych i o ich losach (Kowalik, 2004: 47–48).

Bajka jest niewątpliwie pierwszą „literaturą” dziecka. Nie tylko pobudza wyobraźnię i fantastykę, ale również kształci i ćwiczy mechanizmy wyobrażeniowe, rozszerza zakres doświadczeń dziecka. Dziecko początkowo poznaje w bajce pierwotne typy: istoty dobre i złe, przydatne i szkodliwe, odważne i tchórzliwe, pilne i leniwe, bogate i biedne. Stopniowo bajka stawia przed dzieckiem ideały bohaterów, zyskuje jego sympatię. Afektywne działanie bajki na psychikę dziecka jest silne, ponieważ dziecko przeżywa bajkę jako rzeczywistość afektywną. Dopiero później odbywa się podział rzeczywistości na realną i fikcyjną. Dziecko nie słucha bajki biernie, tylko jest osobiście czynne w tej bajce. Rzeczywistość fikcyjna jest najlepiej zrozumiała dla dziecka, odpowiada potrzebom jego pierwotnego myślenia (Kowalik, 2004: 48).

Bohater w lekturach dla dzieci odgrywa bardzo ważną rolę. W wieku dorastania ważną formą włączania się dzieci do życia społecznego jest naśladowanie osób dorosłych, ale również porównywanie własnego zachowania z postępowaniem rówieśników. Małe dzieci występujące w bajkach dla rówieśników zazwyczaj są nosicielami cech pozytywnych (Paćławski, Kątny, 1996: 83-84). Od czasu „Baśni domowych i dziecinnych” wydanych przez Jakuba i Wilhelma Grimmów utarło się, że bajki są idealną strawą duchową dla dzieci, a to ze względu na swoje wartości moralne. Bohaterowie bajek tworzą wzorce godne naśladowania, gdy dzielą się ostatnią kromką chleba z żebrakiem. Bohaterów cechuje odwaga, nie przerazają ich niepowodzenia, podejmują ryzyko walki, przygody. Bohaterowie ci dotrzymują umów, przysięg, np. król przysięga oddać rękę królowej rycerzowi, który zgładzi smoka (Kapełus, 1989: 22–23).

Bajki rozbudowują wiedzę dziecka o różne okresy historyczne. Dostarczają wzorów moralnych, mówią, co dobre, co złe, kreują świat w dwóch obliczach, uproszczony, ale zrozumiały dla dziecka. Poprzez te utwory dziecko uczy się, jakie zachowania są nagradzane, a jakie karane. Największa siła sprawcza bajki tkwi w rozwijaniu wyobraźni. Dziecko wyobraża sobie opowiadaną rzeczywistość, bądź wymyśla nowe obrazy. Dziecko inspirowane jest przez bajki, by potem samemu sobie je opowiadać zmieniając treść, wzbogacając o nowe elementy, lub zupełnie wymyślać nowe bajki. Poprzez opowiadanie bajek samemu sobie głośno, potem „po cichu”, dokonuje się proces internalizacji wyobrażeń, przyczynia się to do rozwoju introspekcji, poznawania samego siebie. Poprzez bajkę dziecko kreuje obraz samego siebie. Identyfikując się z bohaterem, przejmuje jego wzory moralne, sposoby myślenia i działania. Przyjmuje jego cechy osobowości jako własne, ponieważ bohater bajkowy spełnia wszystkie kryteria idealnego wzorca. Dzięki bajkom dziecko odkrywa własną tożsamość: kim jest, a kim chce być. Przez bajki młody człowiek przenosi się w świat różny

od rzeczywistego, przeżywa radość i smutek, przerażenie, gniew, nienawiść (Molicka, 1997: 18). Bajka umożliwia przeżywanie emocji, wyzwala empatię i redukuje lęk. Bajki wyzwalają napięcie, by potem redukując je, wywołać przyjemne uczucie ulgi.

Utwory te uwrażliwiają na los ludzi, zwierząt, a nawet roślin. Dzieci stają się wrażliwe na zło, ból, niesprawiedliwość, okaleczenie. Najważniejsza rola bajki w warstwie emocjonalnej dotyczy redukcji lęku. Dokonuje się to poprzez zaspokajanie najważniejszych potrzeb dziecka: miłości, bezpieczeństwa, przynależności i uznania. Dziecko, identyfikując się z bohaterem, ma poczucie, że dobra wróżka nad nim czuwa. Dziecko w ten sposób czuje się bezpieczne, wie, że jest ktoś, kto go uchroni przed złem. Tutaj dziecko jest kochane, cieszy się sukcesem, uznaniem i szacunkiem w grupie. Strategią, która może obniżyć niepokój, są marzenia (Molicka, 1997: 19).

Bajki pełnią znaczącą rolę w rozwoju moralnym dziecka. Pozwalają bez lęku spojrzeć na swoje problemy i uczą jak pomagać sobie samemu i innym w trudnych sytuacjach. Bajki uczą dziecko pozytywnego myślenia o sytuacjach lękotwórczych. Rozbudzają dziecko wewnętrznie i dostarczają mu bardzo dużo radości. Szczęśliwe zakończenie daje poczucie sukcesu (Capińska, 2003: 29).

Bajka dostarcza dziecku wzorów skrótowego, symbolicznego i syntetycznego zajmowania rozległych obszarów doświadczenia. Dzięki bajkom dziecko uczy się ujmować wyobrażeniowo całość życiowych zdarzeń, wiązać w myśli poszczególne fakty i podporządkowywać je „głównej myśli przewodniej”. Może poznać wiadomości z życia codziennego, historię, przyrodę, geografę. Bajki rozwijają możliwości poznawcze dziecka takie, jak: myślenie intuicyjne, zdolność ujmowania ludzkich problemów. Chronią niedojrzałe struktury osobowościowe dzieci. Można je wykorzystać, np. żeby zorganizować bal przebranień (dzieci przedstawiają w swoich przebraniach ulubionych bohaterów), w terapii, w nauczaniu i wychowaniu. Pomagają wprowadzić dziecko w trudne tematy takie, jak: miłość, pochodzenie dziecka, czy nawet seks (Matuszewski, 2006: 24–25). Morał bajek jest nie tyle nauką moralną, co praktyczną mądrością życiową. Bajka oparta jest na doświadczeniu i obserwacji, dąży do ułatwienia i poprawienia życia.

Mądrość i etyka zwracają uwagę na ujemne strony życia: nie nakaz, ale zakaz, nie ideał tylko błąd są jej tematem głównym. Błąd w bajce jest piętnowany. Bajka łączy „pożytek z zabawą”. Dziecko bardzo łatwo i szybko przyswaja sobie treść bajek i porządkuje obraz świata, ujmuje go w pewne kategorie symboliczne. Słuchanie bajek wymaga od dzieci umiejętności śledzenia opowiadania narratora, wiązania poszczególnych zdarzeń w całość, przewidywania ich następstw. Sprzyja to rozwojowi uwagi, która jest podstawą koncentracji, bardzo ważnej w procesie uczenia się dziecka. Dziecko wielokrotnie odtwarza

treść bajek. Surowy porządek, który panuje w świecie bajek, porządkuje dziecięcy obraz świata rzeczywistego. Ten ład i porządek moralny umacnia wiarę dziecka w dobro i sprawiedliwość (Matuszewski, 2006: 1–3).

Bajki rozwijają u dziecka również twórczość plastyczną. Ekspresja plastyczna umożliwia dziecku wyrażanie przeżyć przez świat barw i kształtów. Na rozwój tej ekspresji mają wpływ takie czynniki, jak: dom, rodzina, przedszkole, kontakt z przyrodą, słuchanie i przeżywanie treści bajek. Poprzez ekspresję plastyczną w dziecku kształci się aktywność myślowa, wyobraźnia, wyzwala inicjatywa twórcza, kształtuje osobowość. Każde dziecko wypowiada w swojej twórczości to, co samo przeżyło, własne doświadczenia i odczucia. Treść bajek zawiera pewne niejasne sformułowania, które zmuszają dziecko do zastanowienia się, poszukiwania wyjaśnień (Sabat, 2004: 18–19).

Mowa i myślenie to procesy ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkujące. Dobry poziom rozwoju mowy dziecka ułatwia mu wypowiadanie myśli, formułowanie poprawnych i zrozumiałych dla otoczenia wypowiedzi. Bajka wnosi nowe, nieznane przez dzieci słownictwo. Książka dla dzieci powinna zawierać dobry tekst i artystyczną ilustrację. Oglądanie przez dzieci ilustracji jest ważnym czynnikiem w pracy nad rozwojem mowy i myślenia. Dzieci z wielkim zainteresowaniem opowiadają treść ilustracji tworząc z nich jakąś swoją bajkę. Pytają o treści w ilustracjach niezrozumiałe, a tym samym wzbogacają słownictwo. Czytanie, opowiadanie dzieciom bajek wpływa zatem na doskonalenie mowy, wzbogaca słownictwo, zwiększa się wyrazistość mowy, dobrze rozwija się wyobraźnia, skupianie uwagi (Sabat, 2004: 19). Wraz z rozwojem psychicznym dziecko uczy się stopniowo reagować na rzeczywistość fikcyjną, opiera się na sugestii słowa i wykształca dwie kategorie ujmowania świata i zjawisk: fikcyjną i realną. Każda bajka zawiera pewien ciąg przyczynowo-skutkowy, sprawia to, że dziecko układa fakty według kolejności, jest to ważne przede wszystkim w kształtowaniu jego wielozdaniowej wypowiedzi.

Bajka przedstawiona dziecku za pomocą teatryku wnosi walory doznań estetycznych. Piękno postawy etycznej bohaterów bajki jest wzmocnione estetyką ich wyglądu zewnętrznego, pięknem wypowiadanych słów, scenerią akcji. Jest to wychowywanie dziecka dla rozwoju społeczno-moralnego. Duże zainteresowanie uczuciowe w zabawach aktywizuje wszechstronnie dziecko. Dzieci organizując zabawę stają przed rozwiązywaniem takich problemów, jak: dobór bajki, przekształcenie narracji, dobór strojów, scenografia, reżyseria. Sprzyja to samodzielności myślenia, projektowania i przewidywania. Inscenizacje bajek stanowią inspirację twórczości plastycznej dziecka. Dużą rolę kształcącą i wychowawczą spełnia bajka przedstawiona w formie pogadanki. W dialogu dziecko uczy się cierpliwości w oczekiwaniu na swoją kolejność w zabranii głosu. W zbiorowych pogadankach dziecko bardzo często przewycięża własną

nieśmiałość, nabiera odwagi do wypowiedzenia swoich myśli i uczuć, uczy się samoopanowania i samooceny (Matuszewski, 2006: 2).

Bajki współczesne mówią o samotności dziecka. Koncentrują się na kreowaniu jego osobowości, na pogłębianiu jego wrażliwości, fantazji i wiedzy. Znaczenie bajek coraz bardziej postrzegane jest jako sposób na rozwijanie zdolności interpersonalnych. Dziecko na każdym etapie swojego rozwoju chce zrozumieć świat i robi to odpowiednio do swojej wiedzy. Do tego celu służą właśnie bajki. Bajki należy dobierać tak, aby odpowiadały na problemy dręczące dzieci, np. „Kopciuszek” nadaje się do analizy rywalizacji między rodzeństwem. Bajka o „Królewnie Śnieżce” nadaje się dla dzieci mających trudności z usamodzielnieniem się. Analiza świata realnego i nierealnego pozwala dziecku wejść w świat marzeń. Autor Erich Franzke, o którym pisze Maria Molicka, proponuje dopowiadanie bajek, historyjek jako metodę poznania wewnętrznego świata dziecka, czyli technikę układania bajek, bądź ich przerabiania przez dzieci (Molicka, 1997: 28–29). Według Izabeli Osuchowskiej, psychoterapia poprzez bajki pozwala dotrzeć do wewnętrznych konfliktów i problemów emocjonalnych, które powstały w najwcześniejszych okresach życia dziecka i powodują szereg zaburzeń w zachowaniu. Utożsamiając się z wybranym bohaterem bajkowym, dzieci ujawniają własne konflikty. Za pomocą bajki poznają w „ja realne” i „ja idealne” obrazy samych siebie (Osuchowska, 1988: 97–98). Wartości terapeutyczne bajek wiążą się z rozgrzeszeniem lub dowartościowaniem w przypadku frustracji, ale też z nadzieją i przeżyciem w wyobraźni tego, czego nie udało się przeżyć naprawdę. Dają możliwość rozwiązania wewnętrznych konfliktów i zobaczenia siebie w „lustrze” opowieści, zrozumienia, że własny lęk nie jest taki straszny, że można coś zmienić lub naprawić (Cysewski, 2001: 56). Bajkoterapia jest jedną z metod pomagających dziecku radzić sobie w trudnych sytuacjach. Bajki pozwalają na oswojenie słuchacza z sytuacjami budzącymi niepokój takimi, jak: lęk przed ciemnością, śmierć, brak rodziców, choroba, strach, nieśmiałość, odrzucenie przez grupę. Bajki podpowiadają, jak rozwiązać nękający dziecko problem (Bot, 2008: 53–54).

Rodzice powinni sięgać po utwory dostosowane do wieku dziecka. Bez wytłumaczenia przez osobę dorosłą znaczenia utworu, dzieci nie rozumieją przekazu, jaki utwór ten niesie. Dziecko, które znajduje się na poziomie myślenia konkretno-obrazowego, nie uzyskując zrozumienia, uznaje się za mniej inteligentne, bo nie rozumie czegoś, co innemu wydaje się zrozumiałe. Dlatego treści zawarte w bajkach muszą być dziecku bliskie, a stan psychiczny bohatera musi być zbliżony do odczuć dziecka. Język bajek powinien być dziecku bliski, ponieważ jest to język fantazji. Forma opowiadania nie proponuje mu gotowych rozwiązań. Dziecko ma poczucie, że rozwiązanie problemu stanowi

jego własny wytwór. Dzięki temu rodzi się w dziecku niezależność. Młody człowiek chętniej mówi o kłopotach bohatera, nie ma z tym trudności, otwiera się, ma poczucie bezpieczeństwa. Dziecko bez skrępowania mówi o swoich problemach, bez obawy, że będzie oceniane. Kolejne czytanie tej samej bajki ma inne znaczenie. Ponieważ dziecku trudno doszukać się wartości ważnych dla niego, trudno jest mu dostrzec podobieństwo między nim, a głównym bohaterem, dlatego dziecko prosi o przeczytanie tej bajki kilka razy, aby mogło ją zrozumieć (Pytko, 2002: 38–40).

Zainteresowania czytelnicze wiążą się z rozwojem psychicznym dziecka. Rozumienie prostych treści opowiadań, wierszyków, bajek związane jest z tym etapem dojrzałości, w którym możliwości poznawcze na początku oparte tylko na badaniu manipulacyjnym i sensorycznym, rozszerzają się o proste formułowanie zdań i przyswajanie elementarnych pojęć abstrakcyjnych. Rozwija się to do około 3 roku życia. Jednak jest to kontakt z czytaniem bardzo ograniczony. Pojęcia i terminy podane do wiadomości dziecka muszą wywodzić się ze znanych mu bliskich faktów. Ten świat wyobrażeń dziecka powoli zaczyna się rozszerzać, od pojęć prostych do złożonych, od sytuacji szczegółowych do ogólnych. W miarę rozwoju dziecka, lektura zaczyna odpowiadać na jego inne zapotrzebowanie, wprowadza dziecko w świat fantazji, który jest pierwszym etapem do rozwoju abstrakcyjnego myślenia (Pomykało, 1993: 93). Rodzice powinni dobrać teksty, które będą zgodne z zainteresowaniami i potrzebami dzieci. Lektura dla dziecka niepełnosprawnego musi zawierać wartości terapeutyczne. Dzieci, które są przewlekłe chore, należy zainteresować takimi książkami, w których bohaterowie walczą z przeciwnościami losu, są pogodni, weseli, a akcja kończy się optymistycznie. Dobrze jest, gdy książka dostarcza również wzruszeń, a wybrane fragmenty pozwalają zastanowić się nad ważnymi problemami życiowymi. Dla dzieci upośledzonych umysłowo najbardziej nadają się bajki klasyki dziecięcej, niektóre wiersze i książki przygodowe. Dzieci kalekie poszukują książek podróżniczych, które przenoszą czytelnika, choć na chwilę w inny świat. Dzieciom niewidomym powinno organizować się zabawy, które mają na celu uświadomienie im, że utrata wzroku nie zamyka drogi do świata przygody, bajki, podróży czy fantazji. Dla dzieci głuchych najlepszą formą jest spektakl pantomimiczny w wykonaniu samych głuchych. Te formy mają zachęcić głuche dzieci do sięgania po utwory literackie (Ippoldt, 1998: 1-5). Tekst literacki ma bardzo duży wpływ na emocje u dzieci. Odśłania przed dzieckiem ludzkie uczucia, objaśnia motywy zachowań, odrzuca poczucie samotności, wyciąga na jaw w formie metaforycznej to, co jest dla dziecka cierpieniem i lękiem, a czego dziecko samo nie potrafi ani nazwać, ani logicznie wyjaśnić. Rozwiązuje konflikty i napięcia wewnętrzne, wprowadzając

równowagę psychiczną. Literatura dla dzieci ma również wpływ na rozwój ich osobowości, komunikowania się z ludźmi oraz zdolności przezwycięzania cierpienia (Papuzińska, 1996: 14).

Znaczące działanie terapeutyczne ma już samo spędzanie czasu z rodzicami. Dziecko doznaje wtedy uczucia przyjemnej bliskości. Nie mogą rodzice wyręczać swoich dzieci w rozwiązywaniu problemów, ale mogą im pomóc, dając siłę i wiarę w siebie. Dlatego trzeba słuchać, co dzieci mówią i należy starać się zrozumieć ich lęki i troski. Trzeba im mówić, że w życiu są okresy nadziei i rozpaczy, że są chwile, kiedy nawet najsilniejsi czują się słabi i kiedy najsłabsi czują się silni (Brett, 2005: 15).

Należy pamiętać o tym, że dziecko w kontakcie z literaturą musi mieć swojego „pośrednika”, tj. mama, tato, brat, siostra, nauczyciel, dlatego, że dziecko na podstawie tonu głosu, mimiki, gestów osoby dorosłej odważniej wyraża swoje emocje, co jest niezbędne do jego prawidłowego rozwoju emocjonalnego i psychicznego (Baluch, 2004: 12). Właściwy dobór bajek czytanych przez dorosłych, szczególnie przez rodziców, wpływa na rozwój dzieci.

4. Część badawcza

Celem badań było ustalenie: „Jaki wpływ mają bajki czytane przez rodziców na rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym?”. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. Jako technikę badawczą wykorzystano ankietę. Skonstruowano dwa kwestionariusze ankiety. Pierwszy przeznaczony został dla dzieci, drugi dla ich rodziców. Zastosowane narzędzia pozwoliły określić związek między bajkami czytаныmi przez rodziców, a ich wpływem na rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2008/2009 w Szkole Podstawowej w Rogach, w województwie podkarpackim. Badaniami zostali objęci uczniowie klas młodszych I–III (90 uczniów) oraz ich rodzice (80 osób).

WYNIKI BADAŃ ORAZ ICH ANALIZA

Stosunek rodziców do czytania dzieciom bajek

Sposobem na obudzenie w dziecku nawyku czytania, jest głośne czytanie dziecku bajek od najmłodszych lat jego życia. Dom rodzinny odgrywa najważniejszą rolę w kształtowaniu u dzieci postaw oraz nawyku sięgania po bajki. Jeżeli rodzice sami czytają książki i rozmawiają o nich, to dziecko widząc to również będzie miało zamiłowanie do czytania. Wspólne czytanie pozwala obserwować własne dziecko, poznawać jego potrzeby psychiczne, pozwala zauważyć jego pragnienia i niepokoje i dobrać odpowiednią bajkę do rozwoju dziecka. To właśnie rodzice przekazują dziecku, co jest dobre, co złe, na kogo mogą li-

czyć, starają się, aby dziecko potrafiło w swoim życiu kochać innych ludzi, aby umiało współczuć, kiedy znajdzie taka potrzeba, aby umiało udzielić pomocy, kiedy będzie komuś potrzebna, aby nie było obojętne na ludzkie losy. Warto, aby rodzice po przeczytaniu bajki, porozmawiali z dzieckiem na temat postępowania jej bohaterów. Warto dziecko zapytać, co sądzą o ich zachowaniu i jakby się w takiej sytuacji zachowało ono samo. Czytanie dziecku bajek może być praktycznym pomysłem na spędzenie wolnego czasu, a dla rodzica może to być przemyślenie, jak zapewnić dziecku wszechstronny rozwój.

Bajka odgrywa znaczącą rolę w życiu dziecka i powinna odgrywać nie mniej ważną rolę w życiu rodziców. Z badań wynika, że należy czytać dzieciom bajki. Potwierdziło to 99% badanych rodziców. Rodzice czytają bajki dzieciom, dlatego, że jest to ważne dla rozwoju dzieci. Wyniki badań wskazują, że 58% rodziców czyta dzieciom bajki w domu, 24% czyta, ale czasami, 11% rodziców czyta bajki rzadko, a tylko 6% rodziców nie czyta bajek dzieciom. 1% rodziców udzieliło odpowiedzi, że: „dziecko samo czyta”.

Po przeczytaniu bajki, bardzo ważna jest rozmowa z dzieckiem na temat przeczytanego tekstu. Dzieci rozmawiają o swoich bohaterach, o ich przygodach i cieszą się, że udało im się pokonać trudności. Należy też wyjaśnić dziecku niezrozumiałe słowa. Dziecko w ten sposób poszerza swoją wiedzę o nowe słowa, o nowe wyjaśnienia. Na podstawie analizy wyników badań rodziców można stwierdzić, że 76% rodziców rozmawia z dzieckiem po przeczytaniu bajki, jednak 24% rodziców nie robi tego wcale. Może to być spowodowane tym, że rodzice nie potrafią wyjaśnić znaczenia niektórych słów pojawiających się w bajce, niezrozumiałych dla dziecka, które chce dowiedzieć się, co one znaczą.

Rodzice czytając dzieciom bajki dostarczają im wielu przeżyć i wrażeń. Dzieci na swój sposób przeżywają stany emocjonalne, które są niezbędne do ich prawidłowego rozwoju. W związku z tym zadano rodzicom pytanie o stany emocjonalne przeżywane przez dzieci w czasie czytania im bajek. 29% rodziców napisało, że ich dzieci przeżywają wzruszenie i radość podczas czytania bajek, 16% dzieci przeżywa zaniepokojenie i przerażenie, a 14% przeżywa smutek i współczucie. 32% rodziców odpowiedziało, że ich dzieci przeżywają wszystkie wymienione stany emocjonalne, co świadczy o dobrym rozwoju dziecka. Niestety 9% osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, co znaczy, że ich dzieci nie przeżywają żadnego z wymienionych stanów emocjonalnych. Wiązać się to może z tym, że ci rodzice w ogóle nie czytają dzieciom bajek.

Rodziny, w których rodzice czytają dzieciom bajki, są bardziej bliskie sobie. Dzieci czują większą więź z rodzicami, miłość, z jaką rodzice przekazują im wiedzę poprzez czytanie bajek, są dowartościowane i czują się bardziej kochane.

Oddziaływanie bajek na rozwój dzieci

Wyobraźnia rozwija się właśnie dzięki bajkom. Dobrze rozwinięta wyobraźnia zaowocuje w dorosłym życiu kreatywnością w rozwiązywaniu trudnych sytuacji. Wyobraźnia pozwala na zrozumienie świata i ludzi. Dzieci uwielbiają bajki, których bohaterami są zwierzęta posiadające ludzkie cechy. Mogą w ten sposób przenosić swoje wyobrażenie bohatera w świat twórczości plastycznej, malując, wycinając, lepiąc ulubionego bohatera. Dzięki temu rozwija się również myślenie u dziecka.

Bajki są inspiracją do twórczości plastycznej dzieci. Potwierdziło to 76% badanych rodziców. Natomiast 6% respondentów uważa, że bajki nie powodują żadnej inspiracji do malowania, a 18% rodziców po prostu nie wie, czy bajki mogą pomóc dzieciom w plastyce. Można stwierdzić również, że dzieci rysują, lepią bądź malują ulubionych bohaterów bajek, twierdzi tak bowiem 85% rodziców. 14% respondentów odpowiedziało jednak, że ich dzieci nie malują bohaterów bajek, a 1% rodziców nie wie, czy ich dzieci malują bohaterów bajek. Większość dzieci maluje, rysuje bądź lepi ulubionego bohatera z bajki. Zapytano więc badanych rodziców: „Czy dzieci utożsamiają się z bohaterami bajek?”. Odpowiedzi rodziców były podzielone: 46% odpowiedziało, że ich dzieci utożsamiają się z bohaterami bajek; 23% rodziców napisało, że ich dzieci często porównują się do swoich bohaterów z bajek, a 31% rodziców uważa, że ich dzieci nie upodabniają się do swoich bohaterów. Dzieci często przebijają się za bohaterów bajek i zachowują się tak, jak oni oraz używają tych samych wypowiedzi.

Następne pytanie, jakie zadano w ankiecie rodzicom, to: „Czy bajki rozwijają wyobraźnię dziecka?“, która jest bardzo ważna dla jego rozwoju. Wyniki są bardzo zadowalające: aż 93% rodziców odpowiedziało, że zdecydowanie bajki mają wpływ na rozwój wyobraźni u dziecka, tylko 7% rodziców nie wie, czy bajki wpływają na rozwój wyobraźni. Zapytano też rodziców: „Czy bajki inspirują dziecko do myślenia?“. Wyniki wskazują, że znaczna część respondentów (81%) twierdzi, iż bajki inspirują dzieci do myślenia, a tylko 6% rodziców uważa, że bajki nie wpływają na rozwój myślenia. 13% rodziców nie wie, czy bajki służą myśleniu dzieci.

Dzieci, którym rodzice czytają bajki, wyróżniają się bogatszym słownictwem. Słuchając czytanej bajki, dzieci zachwycają się słyszanyymi słowami i z wielką chęcią wiele razy je powtarzają. Wykazują się również niezwykłą pomysłowością w tworzeniu własnych, nowych słów, sprawdzając reakcje rodziców na nie. W związku z tym postawiono pytanie w ankiecie: „Czy poprzez bajki dzieci wzbogacają swoje słownictwo?“. Zdecydowana większość rodziców, bo 91% uważa, że bajki wzbogacają słownictwo u dzieci, tylko 9% rodziców nie podziela zdania na ten temat, wskazując odpowiedź: „nie”.

Skoro dzieci wzbogacają swoje słownictwo poprzez czytanie lub oglądanie bajek, to zadano kolejne pytanie: „Czy poprzez bajki dzieci używają brzydkich słów?”. Większość rodziców (80%) odpowiedziała, że ich dzieci nie używają brzydkich słów w efekcie słuchania bajek, a 20% rodziców stwierdziło, że używają nie stosowne słowa poprzez oglądanie bajek w telewizji.

Zadano też rodzicom pytanie: „Czy bajki wywołują agresję?”. W odpowiedziach na to pytanie, 66% rodziców uważa, że bajki nie wywołują agresji, jednak pozostała grupa rodziców, czyli 34% uważa, że bajki powodują zachowania agresywne u dzieci. Poproszono więc rodziców, aby wymienili bajki, które wywołują u dzieci agresję. Tytuły bajek są następujące: „Songa”, „Pokemony”, „Club Winx”, „Power Rangers”, współczesne bajki, „Atomówki”, „Naruto”, „Czerwony Kapturek”, „Spider-Man”, „Tom i Jerry”, „Struś Pędziwiatr”, „Wojownicy wszechczasów”. Rodzice wskazali, że są to bajki emitowane w różnych kanałach telewizyjnych, a zwłaszcza na kanale Cartoon Network.

Odpowiedzi respondentów wskazują, że dzieci dużo czasu spędzają przed telewizorem. Postanowiono więc zapytać rodziców: „Jak uchronić dziecko od oglądania agresywnych bajek?”. Rodzice w większości głosów (36%) stwierdzili, że trzeba ograniczyć czas spędzany przez dziecko przed telewizorem; 28% respondentów uważa, że należy więcej czasu poświęcić swoim dzieciom; 22% osób twierdzi, że należy wypożyczać ciekawe bajki; 11% rodziców stwierdziło, że trzeba zabronić oglądania dzieciom bajek; a 3% respondentów udzieliło innych odpowiedzi: kontrolować oglądane bajki; wspólnie oglądać; zabronić oglądania bajek z elementami przemocy, tłumacząc dziecku, jaki wpływ mają te bajki na jego zachowanie; „najpierw sami powinniśmy te bajki obejrzeć, a potem możemy pozwolić dziecku, jeżeli nadają się do oglądania”.

Rola bajki w życiu dziecka

Dzieci bardzo chętnie słuchają, jak opowiada się im bajki, ale jaki stosunek mają dzieci do bajek, czy je czytają, czy większość czasu jednak spędzają przed telewizorem? Zadano więc dzieciom takie pytanie: „Ile czasu poświęcasz na czytanie bajek?”. 85% dzieci odpowiedziało, że czyta jedną godzinę dziennie, 10% czyta do 3 godzin dziennie, 3% dzieci napisało, że czyta bajki przez cały dzień, a 2% wcale nie czyta bajek. Zapytano też dzieci: „Czy w ogóle lubią czytać bajki?”. Z odpowiedzi na to pytanie można wnioskować, że jednak dzieci czytają bajki, bo aż 82% odpowiedziało: „tak”, jednak 18% dzieci nie czyta bajek.

Większość dzieci czyta bajki, więc zadano im pytanie: „Jaka jest Twoja ulubiona bajka oglądana, a jaka czytana?”. Najbardziej ulubiona bajka, czytana przez dzieci, to: „101 Dalmatyńczyków” (77% odpowiedzi). Na drugim miejscu jest bajka „Królewna Śnieżka” (12%), a na trzecim miejscu (11% odpowiedzi dzieci) - „Kubuś Puchatek”. Największym powodzeniem wśród oglądanych

bajek cieszy się dobranocka „Gumisie” (37%). Z mniejszym zaciekawieniem dzieci oglądają bajki takie, jak: „Bolek i Lolek” (22%), „Kaczor Donald” (20%) i „Smerfy” (18%). Niewiele dzieci ogląda bajkę „Myszka Miki” (3%).

Dzieci bardzo lubią rysować swoje ulubione postacie i czasami wyobrażają sobie siebie jako tych bohaterów. Dlatego kolejne pytanie brzmiało: „Jaki jest Twój ulubiony bohater, w którego się wcielasz?”. Odpowiedzi dziewczynek: Kopciuszek, Królewna Śnieżka, Mała Syrenka, Odlotowe Agentki, Smerfetka – w takie role wcielają się dziewczynki. Odpowiedzi chłopców: Bohater z serii Witch, Spiderman (powtórzył się kilkanaście razy), Tom i Jerry, Power Rangers, Pongo, Naruto (również powtórzył się kilka razy), Ben 10 oraz Harry Potter (też pojawił się kilka razy).

Zapytano też dzieci: „Jak spędzają czas wolny z rodzicami?”. Z odpowiedzi wynika, że 30% dzieci wspólnie z rodzicami czyta bajki, ale 31% dzieci razem z rodzicami ogląda te bajki w telewizji. Natomiast 18% dzieci odpowiedziało, że bawią się ze swoimi rodzicami, a 21% dzieci spędza ten czas inaczej, np. jeżdżą do kuchni, chodzą na spacer, jeżdżą na rowerach, chłopcy grają w piłkę z tatą, odrabiają lekcje z rodzicami, pomagają mamie, jeżdżą na basen. Tylko niektóre dzieci aktywnie spędzają wolny czas z rodzicami.

Wiadomo już, że dzieci czytają bajki i lubią je czytać, ale zadano im jeszcze jedno pytanie: „Czy wolą jednak oglądać czy czytać bajki?”. 67% dzieci woli oglądać bajki w telewizji, a 33% poświęca ten czas na czytanie bajek. Dzieje się tak dlatego, że dzieci mają ułatwiony dostęp do komputera, telewizji, różnego rodzaju gier, Internetu, nie ciekawi ich więc książka, do której trzeba usiąść i przeczytać ją. W skomputeryzowanym świecie czytanie bajek wychodzi z mody.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że rodzice bardzo mało czasu poświęcają na czytanie dzieciom bajek, co tworzy niekorzystne podłoże do ich rozwoju. Dziecko zostawione samo sobie nie umie później poradzić sobie ze swoimi problemami, a tym bardziej nie zrozumie problemów innych ludzi i nie będzie mogło udzielić pomocy osobie potrzebującej.

5. Podsumowanie

Przeprowadzone badania i analizy potwierdziły wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci. Bajki ukazują fantastyczny świat, w którym postacie bohaterów i ich losy mają charakter symboli i nie liczą się z prawami rządzącymi w świecie realnym. Dzięki temu są one dla dziecka bardziej wyraziste, dostępne i piękne. Odpowiadają dziecięcemu sposobowi ujmowania świata. Bajki pozwalają lepiej zrozumieć świat rzeczywisty i porządkować zdobyte w nim doświadczenia. Bajki pobudzają fantazję i wyobraźnię, rozwijają możliwości poznawcze dziecka, myślenie intuicyjne, zdolność ujmowania ludzkich problemów. Dziecko uczy się samo rozwiązywać problemy, szuka pewnych

dróg rozwiązania ich, uczy się wyciągać z tego wnioski. Dziecko poprzez bajki poznaje samego siebie. Należy podkreślić, że na pierwszy plan wysuwa się dziecko i jego stosunek do książki, do czytania w wolnej chwili. Dziecko jest nieustannym strumieniem dążeń i uczuć rodzicielskich. Na kogo wyrośnie i jakie będzie w przyszłości w dużej mierze zależy od rodziców i nauczycieli.

Streszczenie

Celem prezentowanych analiz było ukazanie, jaki wpływ mają bajki czytane przez rodziców na rozwój dziecka w młodszy wieku szkolnym. Przeprowadzone badania i analizy potwierdziły wpływ bajek na rozwój moralny i psychiczny dzieci. Bajki ukazują fantastyczny świat, w którym postacie bohaterów i ich losy mają charakter symboli i nie liczą się z prawami rządzącymi w świecie realnym. Dzięki temu są one dla dziecka bardziej wyraziste, dostępne i piękne. Odpowiadają dziecięcemu sposobowi ujmowania świata. Bajki pozwalają lepiej zrozumieć świat rzeczywisty i porządkować zdobyte w nim doświadczenia. Dziecko uczy się ujmować myślowo i wyobrażeniowo całość zdarzeń życiowych, zdawać sobie sprawę z ich przebiegu, wiązać w myśli poszczególne fakty i podporządkowywać je głównej myśli przewodniej. Bajki pobudzają fantazję i wyobraźnię, rozwijają możliwości poznawcze dziecka, czyli myślenie intuicyjne i zdolność ujmowania ludzkich problemów. Dziecko uczy się samo rozwiązywać problemy, szuka pewnych dróg rozwiązania ich, uczy się wyciągać z tego wnioski. Dziecko poprzez bajki poznaje samego siebie.

Słowa kluczowe: bajki, rozwój dzieci, rodzice.

Summary

The aim of presented analyses was to show what influence children stories read by parents have on the child's development at school age. Conducted research and analyses confirmed the influence of fairy tales on the moral and mental development of children. Fairy tales portray a fantasy world, in which heroes and their fates have character of symbols and do not act according to laws present in the real world. Thanks to that, they are for the child more expressive, available and beautiful. They correspond to the child's way of understanding the world. Fairy tales allow children to understand the real world better and to organize experience acquired in it.

The child learns to comprehend mentally and imaginatively the complexity of events, to connect separate facts and subordinate them to the main idea. Fairy tales stimulate and develop the fantasy, imagination and cognitive abilities of the child, i.e. an intuitive thinking and an ability to understand human problems. The child learns to solve problems alone, to look for ways of solving them, to draw conclusions. The child through fairy tales gets to know itself.

Keywords: children stories, development of children, parents.

Bibliografia

- Abramowska J., *Polska bajka ezopowa*, Poznań 1991.
- Antologia poezji dziecięcej*, Wrocław 1991.
- Baluch A., *Co warto wiedzieć o literaturze dla najmłodszych*, „Wychowanie w przedszkolu” 2004, nr 9.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne – o znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa 1985.
- Bot J., *Terapia bajką*, „Wychowanie w przedszkolu” 2008, nr 5.
- Brett D., *Bajki, które leczą, cz. I*, Gdańsk 2005.
- Capińska E., *Bajka stymuluje rozwój moralny dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 7.
- Cysewski K., *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Warszawa 2003.
- Gazda G., Tynecka-Makowska S. (red.), *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, Kraków 2006.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (red.), *Słownik Terminów Literackich*, Wrocław 2002.
- Ippoldt L. (1998), *Terapeutyczna funkcja literatury dla dzieci*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 2.
- Kamasz-Figa D., *Bajka w życiu współczesnego dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 10.
- Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, Warszawa 1973.
- Kapełuś H., *Księga bajek polskich*, Warszawa 1989.
- Kowalik P., *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej (szkic teoretyczny)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3–4.
- Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988.
- Matuszewski I., *Wartości moralne bajek i ich miejsce w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowawca” 2006, nr 3.
- Matuszewski S., *Stymulująca rola bajki w rozwoju dziecka*, „Wychowawca” 2006, nr 4.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne jako metoda obniżania lęku u dzieci hospitalizowanych*, Leszno 1997.
- Osuchowska I., *Wykorzystanie bajek i baśni w psychoterapii dzieci i młodzieży* [w:] Skrobiszewska H. (red.), *Baśń i dziecko*, Warszawa 1988.

-
- Paclawski J., Kątny M., *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1996.
- Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji*, Warszawa 1996.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Propp W., *Nie tylko bajka*, Warszawa 2000.
- Pytka M., *Bajka, bajkoterapia, wychowanie*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 4.
- Sabat B.T., *Bajka a aktywność twórcza dziecka*, „Wychowawca” 2004, nr 1.
- Słownik literatury polskiej XIX w.*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994.
- Tylicka B., G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław 2002.

Waldemar Basak

Spółeczna Akademia Nauk

Aspiracje i plany życiowe młodzieży obciążonej sierectwem społecznym

Dom dziecka jest instytucjonalną formą opieki i wychowania zbiorowego dzieci i młodzieży pozbawionej opieki rodziny własnej. Stąd też wypływa jego podstawowa funkcja, która polega na zapewnieniu dziecku wszechstronnej opieki i wychowania oraz przygotowaniu do usamodzielnienia się (Szymborska, 1969: 12).

W zakresie przygotowania wychowanków do samodzielnego życia *Statut* obliguje do: stworzenia warunków umożliwiających realizację obowiązku szkolnego oraz dalszego kształcenia się, gwarantującego zdobycie kwalifikacji zawodowych zgodnych z uzdolnieniami i zainteresowaniami, oraz podjęcia pracy, a także do zdobycia niezbędnej wiedzy w zakresie przygotowania do życia w rodzinie, prawa rodzinnego i opiekuńczego oraz poznawania pozytywnych wzorów życia rodzinnego i organizacji gospodarstwa domowego (Wroczyński, Breitkopf, 1975: 200).

Specyfika domu dziecka sprawia, że jego wychowankowie w większym zakresie wcześniej muszą zdobywać umiejętności w dziedzinie samoobsługi. Są zdecydowanie bardziej samodzielni w czynnościach samoobsługowych niż dzieci wychowane w środowisku rodzinnym. Wykonują je sprawniej i precyzyjniej, chociaż ich estetyka budzi wiele zastrzeżeń. Gorzej jednak radzą sobie z zadaniami wymagającymi samodzielności w bardziej złożonym działaniu. Wychowankowie domów dziecka charakteryzują się zazwyczaj niższym poziomem aspiracji edukacyjnych niż rówieśnicy z rodzin. Ich wyobrażenia o rodzinie często też są wyidealizowane. Najważniejszym celem życiowym dla większości z nich jest realizacja wartości związanych z udanym życiem rodzinnym, szczęściem małżeńskim, miłością. Chcą skompensować sobie i swoim dzieciom życie rodzinne, którego sami nie doświadczyli. Nie potrafią zado-

wałajaco organizować własnego życia rodzinnego. Duża grupa wychowanków rozpoczynających samodzielne życie ma poczucie osamotnienia. Przejawiają oni nieufność do ludzi i trudności w kontaktach z nimi, lęki, kompleksy. Mają trudności z utrzymywaniem pracy, co przejawia się w porzuceniu pracy, częstym jej zmienianiu (Gajewska, 1997: 356).

„Efektywność pracy nad przygotowaniem wychowanków do życia zależy obecnie nie tylko od sprawnego działania samego domu dziecka, lecz w dużej mierze także od współpracy szeregu instytucji, tworzących społeczne zaplecze placówki, w tym zwłaszcza szkół i zakładów pracy, oraz właściwych komórek administracji państwowej” (Gajewska, 2006: 131). „Cały proces opiekuńczo-wychowawczy powinien przebiegać tak, żeby nie zaburzać naturalnego rozwoju samodzielności dziecka zarówno w młodszy, jak i starszym wieku” (Gajewska, 2006: 133).

W rozwoju samodzielności znaczącą rolę odgrywają: formy spędzania czasu wolnego oraz zainteresowania dzieci. Człowiek uzyskuje względną samodzielność m. in. poprzez poznanie, podejmowanie i ćwiczenie różnych ról społecznych (tych, w które się wchodzi naturalnie oraz przydzielanych): np. rodzinnych, zawodowych, społecznych. Biorąc powyższe pod uwagę można nakreślić następujące rodzaje zadań związanych z usamodzielnieniem i socjalizacją dzieci:

1. Przygotowanie do samodzielnego życia w rodzinie;
2. Przygotowanie do samodzielnego życia zawodowego;
3. Przygotowanie do samodzielnego życia społecznego.

Dzieci z domu dziecka, które opuszczają placówkę i podejmują zadania i role, które stawia przed nimi życie dorosłego człowieka, powinny przede wszystkim doświadczyć realizacji zadań prowadzących do względnej samodzielności w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym. Tak więc zadania „usamodzielniające” wychowanków powinny wiązać się przede wszystkim z przygotowaniem ich do życia rodzinnego, zawodowego i społecznego (Gajewska, 2006: 134) i dlatego proces usamodzielnienia podopiecznych w domu dziecka ma na celu wyposażenie podopiecznych w takie umiejętności, które pozwolą im funkcjonować w samodzielnym dorosłym życiu (Gumienny, 2005: 34).

Dzieci przebywające w placówce opieki całkowitej żyją w warunkach odmiennych niż ich rówieśnicy w domach rodzinnych (Świdorska, Wawrzyniak, 2010). Właściwie nie sposób uniknąć ujemnych stron instytucji opiekuńczej, jaką jest dom dziecka. Posiada on ustalone reguły określające zakres i sposób funkcjonowania, a także system nakazów i zakazów. Ponadto proces opieki i wychowania realizowany jest w oparciu o z góry określone metody i formy pracy ujęte w regulaminy oraz przepisy, którym wychowankowie podlegają

i do których muszą się dostosować (Basak, 2011: 714). Należy również pamiętać, że część wychowanków posiada doświadczenia życiowe związane z domem rodzinnym, który musieli opuścić ze względu na zagrożenia patologią. W związku z tym towarzyszą im negatywne przeżycia emocjonalne, które utrudniają realizację procesu wychowania, stwarzając dodatkowe trudności w toku przygotowania do życia (Walc, Szluz, Marczykowska, 2008: 42). Ponadto charakterystyczną cechą życia zakładowego jest ciągle przebywanie w licznej grupie, co wpływa ujemnie na system nerwowy dzieci słabszych i mniej odpornych, a także jest sprzeczne z zasadami higieny psychicznej. Temu zjawisku sprzyjają często niedogodności lokalowe domów dziecka zmuszające do zamieszkiwania w pokojach zbyt dużej ilości dzieci, co uniemożliwia zaspokojenie potrzeby samotności i relaksu (Pawłowska, Jundziłł, 2003: 230). Dodatnią stroną życia grupowego jest wczesna samodzielność wychowanków placówek, którzy lepiej od swoich rówieśników radzą sobie na koloniach, obozach i w sytuacjach typowych dla życia zbiorowego (Kulpiński, 1985: 301).

Brak zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego i związanej z nią potrzeby bezpieczeństwa jest przyczyną opóźnień dziecka w rozwoju fizycznym jak i emocjonalno-uczuciowym. Uczucia tych dzieci są gwałtowne i krótkotrwałe (Kulpiński, 1985: 230). Niezaspokojenie potrzeby emocjonalnej prowadzi do tzw. głodu uczuciowego, który można zaobserwować u najmłodszych wychowanków. Wychowankowie ci garną się do każdej, nawet po raz pierwszy spotkanej osoby (Kulpiński, 1985: 298).

Wychowankowie domu dziecka przeżywają także silne poczucie osamotnienia, a kontakty z wychowawcami nie wystarczają by uwolnić dziecko od tego stanu, ponieważ ma ono świadomość, że nie przynależy wyłącznie do swoich opiekunów. Taki stan trwający zbyt długo może spowodować wytworzenie lęku przed kontaktem z drugą osobą i pojawienie się mechanizmów obronnych przed miłością. Poczucie osamotnienia i brak miłości powoduje również brak chęci do nauki i stąd tzw. niepowodzenia szkolne, ponieważ dziecko uczy się przede wszystkim dla kogoś kogo kocha i komu zależy na jego osiągnięciach (Pawłowska, Jundziłł, 2003: 231–232).

Ujemne skutki wychowania zakładowego są bardzo widoczne w dorosłym życiu. Wyraźnie dają się zauważyć zbyt słabe oraz jednostronne interakcje z osobami dorosłymi. Konsekwencją tego jest niemożność wykonywanych ról społecznych i oczekiwań z nimi związanych (Lis, 1992: 87).

Również niekorzystne jest dla dzieci mało stabilne środowisko wychowawcze domu dziecka. Wynika to głównie z wysokiej fluktuacji wychowanków i wychowawców: przenoszenia dzieci z jednej grupy do drugiej w tym samym domu dziecka oraz ze zmian wychowawców-opiekunów grup. Nie sprzyja to emocjonalnemu powiązaniu dzieci z placówką i stwarzaniu im niezbędnego

dla prawidłowego rozwoju poczucia bezpieczeństwa. Wychowawcy często muszą rozpoczynać niemal od nowa pracę ze zmieniającymi się zespołami, a dzieciom trudno jest się dostosować do stawianych wymagań (Raczkowska, 1980: 445).

Niekorzystna jest także sama organizacja pracy placówki, która wiąże się z ograniczeniem aktywności wychowanka (kucharka ugotuje, praczka i sprzątaczką zadbają o czystość, itp.). Wychowankowi pozostaje niewielka ilość sytuacji do samodzielnego rozstrzygnięcia, co prowadzi do spadku odpowiedzialności dziecka za wszystko, co się wokół niego dzieje.

U dzieci z domów dziecka występuje także zjawisko braku związku między wkładem pracy, a stanem posiadania. Dziecku w rodzinie łatwiej jest zrozumieć wartość pracy. Widzi ono ile trudu, samozaparcia i wyrzeczeń kosztował np. zakup telewizora lub samochodu. Wychowanek domu dziecka otrzymuje dobra materialne zwykle bez własnego wkładu i dlatego przeważnie nie interesuje się ile one kosztują, a sprawa relacji ceny i pracy jest dla niego jeszcze odleglejsza.

Wychowankowie domu dziecka odczuwają również lęk przed życiem społecznym, co wynika z ograniczenia kontaktów z szerszym środowiskiem. Brak ugruntowanych pojęć o wartości pracy nie stanowi podstawy dobrego przygotowania do samodzielności życiowej (Kulpiński, 1985: 302–303).

Do negatywnych skutków wychowania zakładowego należy zaliczyć też zjawisko tzw. wyuczonej bezradności. Stan wyuczonej bezradności redukuje zdolność dziecka do sprawowania kontroli nad własnym życiem, staje się przyczyną stresów. Skutki wyuczonej bezradności prowadzą do deficytów na polu poznawczym (brak wiary, że ma się wpływ na tok wydarzeń), motywacyjnym (bierność, rezygnacja), emocjonalnym (stany apatii, uczucia zmęczenia, niekompetencji). Wychowankowie postawieni w zupełnie nowej, przykłej sytuacji życiowej ulegają rezygnacji i bezradności, nie potrafią podejmować decyzji, brak im samodzielności. W konsekwencji zachowania takie utrudniają znacznie proces przygotowania do samodzielnego życia, a w przyszłości funkcjonowanie w życiu dorosłym (Walc, Szluz, Marczykowska, 2008: 44).

Pozytywne rezultaty działań opiekuńczo-wychowawczych w domu dziecka obserwuje się w dziedzinie opieki zdrowotnej. Charakterystycznym objawem u nowo przybyłego wychowanka jest tzw. „wilczy głód”. Początkowo zjada on obfite posiłki, jakby się obawiał, że jutro może zabraknąć. Pełnowartościowe wyżywienie i higieniczne warunki życia sprawiają, że wychowanek przybywa na wadze i uzyskuje zdrowy wygląd. Przechodzi także badania lekarskie i kierowany jest w razie potrzeby do specjalistycznych poradni.

W dobrze pracujących placówkach opiekuńczych zaspokajane są także potrzeby kulturalne wychowanków. Niektóre placówki mają świetlice i różnego

rodzaje pracownie, wychowankowie należą do kół zainteresowań, biorą udział w działalności bibliotek, klubów, organizacji młodzieżowych, regularnie chodzą do kina i teatru, uprawiają sport i turystykę. Niemal każdy wychowanek ma tu większe możliwości zaspakajania potrzeb kulturalnych niż w swym dawnym środowisku. Oprócz bogatszej bazy materialnej placówka ma jeszcze i tę przewagę nad środowiskiem rodzinnym, że skuteczniej może wcielić w życie zasadę: od przymusu do świadomego wyboru (Walc, Szluz, Marczykowska, 2008: 307–308).

Domy dziecka przeznaczone są dla dzieci pozostających w normie intelektualnej i oprócz zastępowania im rodziny muszą łagodzić także skutki jej szkodliwego oddziaływania i wyrównywać braki rozwojowe powstałe przed przybyciem dziecka do placówki (Pawłowska, Jundziłł, 2003: 227). Dlatego pracę wychowawczą w domach dziecka można określić jako „wychowanie na nowo”, tzn. przeciwstawianie własnego systemu wychowawczego dotychczasowym wyobrażeniom wychowanka o życiu i stosunkach międzyludzkich ukształtowanych przez patologiczne oddziaływanie rodziny naturalnej (Maciaszkowa, 1985: 154–155).

Instytucjonalne formy opieki „przegrywają” często ze środowiskiem naturalnym, jakim jest rodzina. Jak dowodzi literatura i praktyka pedagogiczna, to bez wątpienia rodzina posiada najlepsze warunki do wprowadzania swoich dzieci w świat ludzi dorosłych (Walc, Szluz, Marczykowska, 2008: 43).

1. Organizacja i przebieg badań

Przedmiotem badań były plany wychowanków domów dziecka dotyczące życia rodzinnego oraz plany edukacyjno-zawodowe. Celem badań było wskazanie aspiracji i planów życiowych oraz opis uwarunkowań wpływających na ich treści. Zasadniczym problemem badawczym uczyniono pytanie: Jakie aspiracje i plany życiowe dotyczące kariery zawodowej i życia rodzinnego mają wychowankowie domów dziecka? W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego wykorzystując technikę ankiety audytoryjnej. Ankiety były osobno skierowane do wychowanków domów dziecka i wychowawców. Ankieta dla wychowanków składała się z 14 pytań, a dla wychowawców z 15. Ankieta skierowana do wychowanków dotyczyła ich aspiracji i planów życiowych odnośnie kariery zawodowej i życia rodzinnego. Natomiast ankieta dla wychowawców zawierała pytania pozwalające uzyskać informacje o wychowankach, które wiąże się ich zamierzeniami i dążeniami życiowymi.

Badania przeprowadzono w miesiącu lutym 2011 r. w trzech domach dziecka w województwie podkarpackim: w Żyznowie, w Dębicy i w Strzyżowie. Badaniami objęto ogółem 24 wychowanków domów dziecka (18 dziewcząt i 6 chłopców). Byli to wszyscy wychowankowie w wieku 16–19 lat (100%

populacji), uczniowie szkół średnich (16 – zasadniczej szkoły zawodowej, 6 – technikum, 2 – liceum). Dodatkowym źródłem informacji były także ankiety przeprowadzone z 18 wychowawcami.

Większość wychowanków pochodzi z rodzin pełnych. Są to tzw. sieroty społeczne, mają własne domy i rodziny, które nieprawidłowo funkcjonują i nie zaspokajają ich podstawowych potrzeb, a w konsekwencji wywierają negatywny wpływ na rozwój dziecka. Część dzieci w okresie pobytu w placówce stała się półsierotami, a nawet sierotami naturalnymi, ponieważ utracili rodziców w wyniku alkoholizmu, choroby nowotworowej, (a w jednym przypadku) morderstwa. Pozostali wychowankowie pochodzą przeważnie z rodzin rozbitych. Często rodzice są rozwiedzeni, mieszkają osobno, żyją w konkubinatach i żadne z nich nie wyraża chęci zajęcia się dzieckiem. Zdarza się również, że dzieci wywodzą się z rodzin zrekonstruowanych, gdzie jedno z rodziców wstąpiło ponownie w związek małżeński, a współmałżonek nie godzi się wychowywać dziecko „nie swoje”. Są także, tzw. sieroty emocjonalne, których rodzice nie utrzymują kontaktów z dzieckiem przebywającym w placówce i nie wykazują żadnego zainteresowania jego losem.

Dziecko, które zostało pozbawione opieki i wychowania ze strony rodziny własnej ustawowo może przebywać w domu dziecka od 3 do 18 roku życia lub dłużej, jeśli kontynuuje naukę. W placówkach, w których przeprowadzono badania dzieci przebywają od momentu skierowania, czyli począwszy nawet od 2,5 do 18 roku życia lub dłużej, gdyż rozpoczęli naukę w szkole średniej przed 18 rokiem życia. W DDz w Żytnowie, niektórzy wychowankowie mieszkają już 6 a nawet 13 lat. Osoby takie nie mają zbyt dużych szans na adopcję, ani umieszczenie w rodzinie zastępczej. Prawdopodobnie pozostaną one w domu dziecka do uzyskania pełnoletniości. Zdarza się także i tak jest w DDz w Strzyżowie, że do placówki trafiają dzieci w wieku 2 lat wraz ze starszym rodzeństwem, ponieważ decyduje zasada nie rozdzielania rodzeństwa. Pomimo trudności placówki starają się znaleźć nie tylko dla najmłodszych dzieci rodziny adopcyjne, zastępcze oraz gdy tylko istnieje taka możliwość, zapewnić powrót do rodzin naturalnych lub krewnych.

Wychowankowie z objętych badaniami domów dziecka na ogół pochodzą z rodzin wielodzietnych liczących od 3 do 10 rodzeństwa. Rodzeństwa takie zazwyczaj mają różnych ojców, są to tzw. rodzeństwa przyrodnie. Są także jedynacy oraz dzieci mające dwójkę rodzeństwa i tylko nieliczni mają brata lub siostrę.

2. Aspiracje edukacyjno-zawodowe (analiza wyników badań własnych)

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego odnośnie aspiracji edukacyjnych wychowanków stwierdzono, że 16 spośród 24 badanych kontynuuje naukę w zasadniczej szkole zawodowej. W dębickim domu dziecka 5 dziewcząt na kierunkach: fryzjerstwo, sprzedawca i cukiernik; w domu dziecka w Żyznowie 6 osób - 3 dziewczyny wybrały zawody: krawiec i kucharz, a 3 chłopców uczy się na kierunkach: ślusarz i posadzkarz; w domu dziecka w Strzyżowie 5 osób – 2 dziewczyny: na kierunku fryzjerstwo i sprzedawca i 3 chłopców: na kierunku ślusarz i cukiernik. W technikum kontynuuje naukę 6 osób. W domu dziecka w Dębicy 3 dziewczyny na następujących kierunkach: architektura krajobrazu, geologiczny oraz żywienia i gospodarstwa domowego; w Żyznowie 2 dziewczyny na kierunkach: żywienia i gospodarstwa domowego oraz ekonomicznym; w Strzyżowie tylko 1 dziewczyna na kierunku: żywienie i gospodarstwo domowe. Tylko 2 wychowanki z domu dziecka w Strzyżowie uczą się w liceum: ogólnokształcącym o profilu z poszerzoną historią i językiem polskim oraz w profilowanym o profilu językowym. Nieliczna grupa dziewcząt wybrała szkoły, po których można uzyskać maturę i podjąć dalsze kształcenie na poziomie wyższym. Może to świadczyć o tym, że dziewczęta mają wyższe aspiracje edukacyjne, co wiąże się również z chęcią lepszego życia.

Wpływ na decyzje o wyborach szkoły przez wychowanków domów dziecka spowodowane były różnorodnymi motywami: 11 spośród 24 osób badanych (6 dziewcząt i 4 chłopców) decyzję o wyborze szkoły średnie uzasadnia swoimi zainteresowaniami; 5 osób (4 dziewczęta i 1 chłopiec) własnymi planami, czyli chęcią podjęcia pracy w danym zawodzie; 3 osoby (2 dziewczyny i 1 chłopiec) wpływami osób znaczących – wychowawców i rodziny, w tym przypadku - siostry; 3 dziewczęta chęcią poszerzenia wiedzy; pozostałe pojedyncze wypowiedzi to: ciekawość – 1 dziewczyna; względy mało istotne tj. krótki okres nauki i dojazd – 1 dziewczyna. Można przypuszczać, że powodem takiego wyboru mogła być chęć jak najszybszego zdobycie zawodu oraz osiągnięcia samodzielności i niezależności. Przy wyborze indywidualnej drogi kształcenia badani wychowankowie domów dziecka nie byli pozostawieni sami sobie. W większości przypadków mogli liczyć przede wszystkim na pomoc wychowawców, pedagogów oraz dyrektorów placówek, jak również wychowawców szkolnych. W mniejszym stopniu korzystali także z pomocy Miejskiej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (z testów zawodowych) i z porad rodziny.

Analiza zebranych danych wskazuje, że wychowankowie domów dziecka mają zróżnicowane aspiracje edukacyjno-zawodowe. Najwięcej 10 osób spośród 24 badanych: 3 wychowanki (uczenica ZSZ i uczennice technikum) z DDz w Dębicy) i 7 osób: 4 dziewczęta (uczenice ZSZ i uczennica technikum) oraz 3 chłopców (uczniowie ZSZ) z DDz w Żyznowie nie zamierza-

ją kontynuować nauki tylko chcą podjąć pracę zaraz po ukończeniu obecnej szkoły. Powodem jest chęć szybkiego usamodzielnienia się, co wiąże się również z opuszczeniem domu dziecka. Z kolei 8 osób: 3 dziewczęta (uczenica ZSZ i uczennice technikum) z DDz w Dębicy, 1 dziewczyna (uczenica technikum) z DDz w Żytnowie, oraz 4 osoby: 2 dziewczyny (uczenica ZSZ i uczennica technikum) i 2 chłopców (uczniowie ZSZ) – wychowankowie DDz w Strzyżowie chcą kontynuować naukę zgodnie z wybranym kierunkiem kształcenia. Spośród wyżej wymienionych 4 uczennice technikum wychowanki wszystkich badanych placówek planują podjąć naukę na uczelni wyższej. Chęć podjęcia studiów można tłumaczyć zamiarem poszerzenia wiedzy i nastawieniem na zdobycie ciekawej i lepiej płatnej pracy oraz niechęcią rozstania się z placówką. Także 4 uczniów ZSZ, wychowanki oraz wychowankowie DDz w Dębicy i Strzyżowie pragnie kontynuować naukę w szkole średniej zgodnie z wybranym zawodem. Jeden spośród nich (uczeń ZSZ), wychowanek DDz w Strzyżowie po ukończeniu szkoły średniej chce następnie studiować. Ponadto 5 osób - 1 dziewczyna (uczenica ZSZ) wychowanka DDz w Dębicy i 4 osoby: 3 dziewczyny (uczenica ZSZ i uczennice liceum) oraz 1 chłopiec (uczeń ZSZ) wychowankowie DDz w Strzyżowie także chcą kontynuować naukę, lecz nie wiąże się ona z obecnym kierunkiem kształcenia. Spośród wyżej opisanej grupy 2 uczennice (ZSZ i technikum) wychowanki DDz w Dębicy i Strzyżowie podają nazwę i typ przyszłej szkoły, a nawet kierunek kształcenia. Także 2 uczennice liceum wychowanki domu dziecka w Strzyżowie podają dalszy kierunek kształcenia, a jedna z nich również miejscowość. Tylko 1 dziewczyna (uczenica ZSZ) wychowanka DDz w Dębicy nie ma sprecyzowanych planów, co do dalszej kontynuacji nauki.

Na kształtowanie się aspiracji edukacyjnych wpływają niewątpliwie osiągnięcia w nauce szkolnej. Chcąc ustalić, jakie osiągnięcia w nauce mają wychowankowie domów dziecka zadano pytania badawcze wychowawcom placówek. Pierwsze z nich dotyczyło dotychczasowego toku nauczania wychowanków placówek, który we wszystkich placówkach okazał się standardowy: tzn. szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła średnia w większości przypadków zawodowa, ale także technikum, a wyjątkowo – liceum. Często zdarzało się, że uczniowie powtarzali klasę, gdyż będąc w domu nie realizowali obowiązku nauki szkolnej. Przyczyną drugoroczności były także opóźnienia w rozwoju i ograniczone możliwości intelektualne. W DDz w Strzyżowie część uczniów powtarza klasę więcej niż raz z powodu lekceważenia obowiązków szkolnych. Natomiast w pozostałych placówkach rzadko się zdarza, że wychowankowie powtarzają klasę w okresie pobytu w placówce. Z reguły wychowankowie DDz mają trudności i problemy w nauce, ponieważ trafiają do placówki z ogromnymi brakami i zaległościami, które w większości przypadków trudno jest później nadrobić, co coraz bardziej zniechęca dzieci.

Kolejne pytanie dotyczyło wyników w nauce, jakie osiągają wychowankowie domów dziecka. W większości we wszystkich domach dziecka dzieci osiągają bardzo słabe wyniki w nauce, a ich oceny mieszczą się w granicach 2,0–2,5. Osoby takie wymagają ciągłego motywowania do podejmowania wysiłku umysłowego. Pozostali w większości osiągają wyniki przeciętne, a ich średnia ocen wynosi 2,6–3,5. Zdarza się, że wychowankowie domów dziecka głównie w Strzyżowie i Dębicy osiągają dobre i bardzo dobre wyniki w nauce: ich średnia ocen wynosi 4,0–5,0 i to oni szukają możliwości dalszego kształcenia się. Jednak w DDz w Strzyżowie i Żyznowie jest również kilku wychowanków, których średnia wyniosła niewiele ponad 1,0 i którzy nie otrzymali promocji do następnej klasy. Są to z reguły uczniowie wagarujący, drugorocznicy i trzeciorocznicy, lekceważący obowiązek szkolny. Wychowankowie domów dziecka są z reguły przeciętnymi, słabymi uczniami, którzy nie odnoszą większych sukcesów w nauce. Powodem takich wyników są zaległości wynikające z zaniedbań środowiskowych. Przed przybyciem do placówki dzieci nie były nauczone systematyczności, nie miały obowiązków i często nie chodziły do szkoły. Nie nabyły we wczesnych latach szkolnych umiejętności uczenia się. Częstymi przyczynami niskich osiągnięć w nauce jest również brak motywacji, co wiąże się z brakiem perspektyw na przyszłość. Z wynikami w nauce wychowanków domu dziecka wiąże się kwestia czasu poświęcanego przez nich na odrabianie lekcji. W poszczególnych domach dziecka jest wyznaczony czas na zajęcia nauki własnej, odbywającej się od poniedziałku do piątku: w dębickim w godzinach 15.00–17.30, w strzyżowskim 15.00–18.00, a w Żyznowie 15.30–17.30. W tym czasie wychowankowie odrabiają zadania i uczą się z poszczególnych przedmiotów. Wychowawcy twierdzą, że przeważnie we wszystkich domach dziecka wychowankowie uczą się 2–3 godziny i więcej. Są też tacy, którzy uczą się przeciętnie 1–1,5 godziny. W strzyżowskim domu dziecka są uczniowie, którzy nie uczą się w ogóle i nie ma możliwości zmotywowania ich do podjęcia wysiłku intelektualnego. Każdy uczy się indywidualnie w zależności od potrzeb oraz osobistego tempa nauki i zaległości, które stale się nadrabia. Biorąc pod opóźnienia w nauce szkolnej oraz czas przeznaczany na naukę przez uczniów żyjących w środowiskach rodzinnych, ilość godzin przeznaczona na naukę wydaje się niewystarczająca.

Z powyższymi problemami wiąże się ściśle kolejne pytanie zadane wychowawcom, dotyczące warunków do nauki stworzonych wychowankom placówki. We wszystkich domach dziecka wychowankowie mają dostęp do różnego rodzaju pomocy dydaktycznych takich jak: słowniki, encyklopedie, atlasy i czasopisma, a także dostęp do komputera i Internetu oraz zapewnioną fachową pomoc wychowawców. Wychowankowie domu dziecka w Strzyżowie mogą korzystać także z urządzeń technicznych, tj. ksero i drukarki. Każdy wycho-

wanek ma swoje miejsce do nauki. Wyjątek stanowią wychowankowie DDz w Strzyżowie, co wynika w zbyt dużej liczbie dzieci przebywających w placówce (42 wychowanków). Jednakże w DDz w Żyznowie również przebywa dużo, bo 43 wychowanków, a w Dębicy 34 wychowanków, a mimo to każdy ma swoje miejsce do nauki.

Następnie, aby poszerzyć wiedzę na temat aspiracji zawodowych wychowanków domów dziecka zapytano ich jaki zawód chcieliby w przyszłości wykonywać. Spośród 24 badanych wychowanków obu płci 18 planuje wykonywać zawody, do których zdobywają aktualnie kwalifikacje. Najbardziej popularnymi wśród wychowanek domów dziecka okazały się zawody: fryzjerki (4 dziewczęta – 3 wychowanki DDz w Dębicy i 1 wychowanka DDz w Strzyżowie) i kucharki (2 dziewczyny – wychowanki DDz w Żyznowie); a wśród chłopców zawód ślusarza (3 chłopców – 2 wychowanków DDz w Strzyżowie i 1 wychowanek DDz w Żyznowie). W pojedynczych przypadkach dziewczęta z badanych domów dziecka wymieniały zawody: geolog, sprzedawca, projektantka wnętrz, wizażystka, ochroniarz, krawcowa, szef kuchni, kelnerka, ekonomistka; natomiast chłopcy preferowali zawody: cukiernik, informatyk. Spośród tych zawodów tylko 3 (wizażystki – wychowanka DDz w Strzyżowie, informatyka – wychowanek DDz w Żyznowie i ochroniarza – wychowanka DDz w Dębicy) nie wiążą się z obecnym, a 2 przyszłym kierunkiem kształcenia (wychowanka DDz w Dębicy zamierza kontynuować naukę w szkole ochroniarskiej). Wskazana trójka to uczniowie ZSZ i być może zdobycie powyższych zawodów wiąże się z ich marzeniami. Tylko 3 osoby (2 wychowanki DDz w Strzyżowie - uczennice liceum i 1 wychowanka DDz w Żyznowie - uczennica ZSZ) mają niesprecyzowane plany, co do wykonywania przyszłego zawodu.

W większości przypadków aspiracje zawodowe wychowanków domów dziecka wydają się konkretne, niewygórowane i realne. Aspiracje te idą także na ogół w parze z planowanym przez wychowanków kierunkiem kształcenia. 11 osób spośród 24 badanych w tym (6 wychowanek DDz w Dębicy, 2 wychowanki DDz w Żyznowie i 3 wychowanków DDZ w Strzyżowie) powołuje się na własne zainteresowania jako czynnik, który w największym stopniu zdecydował o wyborze przyszłego zawodu. Znacznie rzadziej wymieniane były takie argumenty jak: łatwość znalezienia pracy w danym zawodzie - 3 osoby (1 wychowanka dębickiego DDz i 2 wychowanków DDz w Żyznowie i Strzyżowie), chęć robienia czegoś nowego – 2 osoby (1 wychowanka i 1 wychowanek DDz w Strzyżowie), względy mało istotne tj. krótki okres nauki – 2 wychowanki DDz w Żyznowie (uczennice ZSZ). W pojedynczych przypadkach wychowankowie domów dziecka argumentowali swoje wypowiedzi m.in. złym stanem zdrowia (wychowanka DDz w Żyznowie, uczennica ZSZ), dobrymi zarobkami (wychowanek DDz w Strzyżowie, uczeń ZSZ), oraz chęcią nauczania się czegoś

(wychowanka dębickiego DDz, uczennica ZSZ). Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie nie udzieliły 3 osoby (wychowanek DDz w Żyznowie, uczeń ZSZ i 2 wychowanki DDz w Strzyżowie, uczennice liceum). Możliwe, że jest to odsetek badanych, którzy jeszcze nie zdecydowali, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości. Wychowankowie domów dziecka, którzy opowiedzieli się za łatwością znalezienia pracy w danym zawodzie i krótkim okresem nauki być może dokonali takiego wyboru, ponieważ chcieliby się jak najszybciej usamodzielnąć, co z kolei wiąże się z opuszczeniem domu dziecka i uzyskaniem niezależności.

Zainteresowania wychowanków domu dziecka we wszystkich badanych placówkach związane są głównie ze słuchaniem muzyki. Ponadto: ze śpiewem i grą na gitarze (wychowanki DDz w Dębicy), z wykonywaniem prac plastycznych - malowanie, rysowanie, szkicowanie, wyszywanie - (wychowankowie DDz w Żyznowie i wychowanki DDz w Dębicy i Strzyżowie), z czytaniem książek i gazet (wychowanki i wychowankowie DDz w Strzyżowie, ze sportem - pływaniem, grą w siatkówkę i piłkę nożną - (wszyscy badani) oraz tym co wiąże się z ich wybranym zawodem - gotowanie, fryzjerstwo, projektowanie - (wychowanki wszystkich DDz). Tylko nieliczne wychowanki DDz w Żyznowie lubią spędzać czas ze znajomymi. W pojedynczych przypadkach były wymieniane takie zainteresowania jak: pisanie tekstów (wychowanek DDz w Strzyżowie), moda (wychowanek DDz w Strzyżowie), taniec (wychowanka DDz w Dębicy i wychowanka z Żyznowie). Nieliczni tylko preferują bardziej bierną formę zainteresowań m. in. oglądanie TV (wychowanki DDz w Strzyżowie i Żyznowie, odpoczynek (wychowanki DDz w Dębicy i Strzyżowie) oraz układanie puzzli (wychowanka DDz w Dębicy). Wśród badanych nie stwierdzono osób, które nie przejawiają żadnych zainteresowań. Większość respondentów, bez względu na płeć, opowiedziała się za bardziej aktywną formą zainteresowań, a mniejszość za bierną.

3. Aspiracje związane z życiem rodzinnym (analiza wyników badań własnych)

Badając aspiracje rodzinne pytano o optymalny okres założenia rodziny, liczbę dzieci, o wyobrażenia dotyczące przyszłego partnera i przyszłej rodziny. Chcąc ustalić czy wychowankowie DDz chcą założyć rodzinę zadano pytanie dotyczące czasokresu jej założenia. 21 spośród 24 osób wyraziło chęć założenia rodziny. Najwięcej 9 osób (3 wychowanki DDz w Dębicy, wychowanka DDz w Żyznowie, 3 wychowanki i 2 wychowanków DDz w Strzyżowie) myśli o założeniu rodziny zaraz po ukończeniu szkoły. Można uznać, że ta grupa badanych nie ma wysokich aspiracji edukacyjnych. Z kolei 4 osoby (po 1 wychowancie DDz w Dębicy, Żyznowie i Strzyżowie, oraz wychowanek DDz w Strzyżowie)

zamierzają założyć rodzinę po ukończeniu studiów. Są to 3 uczennice technikum i 1 uczeń ZSZ. Aspiracje edukacyjne tej grupy są wysokie, w szczególności ucznia ZSZ. 6 osób (1 wychowanka DDz w Dębicy, 2 wychowanki DDz w Żyznowie, oraz 2 wychowanki i 1 wychowanek DDz w Strzyżowie) chcą założyć rodzinę dopiero po znalezieniu i otrzymaniu dobrej i dobrze płatnej pracy. Spośród nich wychowanek domu dziecka w Żyznowie uzależnia dodatkowo założenie rodziny po uzyskaniu miejsca zamieszkania. Ponadto 3 osoby (1 wychowanka DDz w Dębicy i 2 wychowanków DDz w Żyznowie) pragną założyć rodzinę po tzw. usamodzielnieniu się, co ściśle wiąże się ze zdobyciem wykształcenia, pracy, mieszkania, a także opuszczeniem domu dziecka. Są to uczniowie ZSZ. Można sądzić, że mają oni wyższe aspiracje i realnie myślą o przyszłości. Padały także pojedyncze wypowiedzi typu: za kilka lat, tego się nie da zaplanować. Tylko 1 wychowanek (DDz w Strzyżowie) myśli o zalegalizowaniu swojego związku, czyli o zawarciu małżeństwa. Być może powodem tego jest chęć prowadzenia normalnego życia, a nie takiego, jakie wiedli jego rodzice. Tylko 1 wychowanek (DDz w Żyznowie) nie chce założyć wcale rodziny, czego powodem mogą być bolesne doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego, a 2 wychowanki domu (DDz w Dębicy) mają niesprecyzowane plany w tym zakresie.

Badania dowodzą, iż młodzież myśli o założeniu rodziny między 20 a 25 rokiem życia. Aspiracje badanych są wysokie, racjonalne i rozsądne, a przy tym wydają się realne. Z założeniem rodziny wiąże się również chęć posiadania dzieci. 22 osoby na 24 badane pragną w przyszłości mieć dzieci. Spośród nich 13 osób chce mieć dwójkę dzieci, przeważnie chłopca i dziewczynkę; 2 osoby: dwójkę lub trójkę; 3 pojedyncze osoby (chłopcy): jedno, troje oraz „ile mi Pan Bóg da”; 4 osoby chcą mieć dzieci, ale nie wiedzą jeszcze ile. Tylko 2 osoby nie chcą mieć dzieci lub nie mają sprecyzowanych planów. Zdecydowana większość myśli o posiadaniu pełnej rodziny. Najczęściej marzą o taki modelu rodziny jak: rodzice i dwoje dzieci. Nikt spośród badanych nie wybrał możliwości, że chce mieć więcej niż troje dzieci, gdyż niewykluczone, że nie chcą by ich przyszła rodzina w jakimkolwiek stopniu przypominała obecną, a często były to rodziny wielodzietne.

Z dalszymi planami odnośnie życia rodzinnego wiąże się także wybór przyszłego partnera życiowego. Lista cech, jaką chcą widzieć wychowankowie u swojego partnera jest bogata. Zarówno dziewczęta jak i chłopcy pragną by ich przyszły partner życiowy miał pozytywne cechy osobowości. Dziewczęta chcą by był: kochający, pracowity, uczciwy, wyrozumiały, odpowiedzialny, troskliwy, opiekuńczy, wierny, zaradny, szczery, ufnym, uczciwym, cierpliwym, mądrym, miłym, na dobre i złe, szczęśliwym, bez nałogów, by był dobrym, by szanował partnerkę. Natomiast cechy zewnętrzne nie są według

nich najistotniejsze. Z kolei chłopcy wymieniali głównie następujące cechy przyszej żony: kochająca, odpowiedzialna, troskliwa, miła, wykształcona, szczęśliwa, wierna, szczerą. Chłopcy podobnie jak dziewczęta nie mają szczególnych wymagań, co do wyglądu zewnętrznego. Tylko 1 dziewczynka nie udzieliła odpowiedzi. Dziewczęta stawiają większe wymagania niż chłopcy. Przypuszczalnie wychowankowie wskazali te cechy, których nie posiadają ich rodzice i których odczuwają brak, a chcieliby widzieć je w osobie przyszelego partnera. Wymienione cechy wiążą się przede wszystkim z zaspokojeniem potrzeb materialnych, opiekuńczych, psychicznych oraz gwarancją dobrej atmosfery w rodzinie. Zdają sobie sprawę jak dużo zależy w pomyślnym życiu rodzinnym od rodziców (matki i ojca) oraz od ich cech osobowościowych.

Rodzina, o jakiej marzą wszyscy badani wychowankowie domów dziecka odbiega od tej, jaką sami mieli oraz od tego co obserwowali i co odczuwali. Pragną mieć rodzinę: kochającą się, szczęśliwą, wspierającą się, pełną. Chcą być dobrymi rodzicami dla swoich dzieci. Niektórzy poza tym marzą o rodzinie, w której ważne jest zaufanie, w której mówi się o swoich problemach i wspólnie je rozwiązuje, szanującej się, zgodnej, w której można liczyć na drugą osobę, rozumiejącej się, wzorowej, spokojnej, dobrej, zżytej i w końcu normalnej. Tylko 2 osoby spośród badanych nie wie, jaką rodzinę chcieliby mieć; może dlatego, że sami nigdy nie mieli normalnej rodziny i nie wiedzą, że życie rodzinne może wyglądać inaczej niż ich dotychczasowe.

Ponadto wychowankowie z badanych domów dziecka sami pragną być ludźmi dobrymi, uczciwymi, zależy im na dobrej opinii innych, chcą być szanowani przez ludzi oraz sami pomagać innym. Zarówno dziewczęta jak i chłopcy wymieniali m.in. cechy, które charakteryzują pozytywny stosunek do drugiej osoby. W dalszej kolejności padały pojedyncze wypowiedzi, że chcą być osobami: wolnymi, miłymi, porządnymi, niezależnymi, zaradnymi, poważnymi, docenianymi, ambitnymi, cierpliwymi, kochającymi i lubianymi. Młodzi ludzie chcą być także takimi ludźmi, którzy wiedzą, czego chcą i dążą do osiągnięcia celu życiowego. Tak więc chcą być zdecydowani i uparcie dążyć do celu „za wszelką cenę”. Wychowankowie domów dziecka pragną również być ludźmi o dobrym sercu niosącymi pomoc innym, czego przykładem jest wypowiedź wychowanki, która chciałaby pomagać ludziom biednym, a nawet założyć ośrodki dla bezdomnych. W pojedynczych przypadkach chłopcy wymieniali, że chcą być bogaci i żonaci. 1 osoba pragnie być człowiekiem takim, jakim jest i nie chce nic w sobie zmieniać. Również tylko 1 osoba nie wie, jakim człowiekiem chce być w przyszłości. Charakteryzując siebie respondenci obu płci wymieniali cechy pozytywne, a nie negatywne.

Hierarchia wartości badanej młodzieży przedstawia się następująco: zdobycie odpowiedniego wykształcenia i zawodu, atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy, założenie rodziny oraz inne wartości. 13 osób spośród 24 badanych za najważniejszą wartość uznaje uzyskanie wykształcenia, co wiąże się z ukończeniem szkoły średniej czy nawet studiów wyższych; 9 osób za najwyższą wartość uznaje zdobycie kwalifikacji zawodowych; 8 osób nieco niżej, czyli z reguły na drugim miejscu umieszcza otrzymanie pracy; 6 osób na drugim i trzecim miejscu postawiło założenie rodziny. Tylko 4 osoby na pierwszym lub drugim miejscu stawiali posiadanie domu, oraz wolność, co wiąże się z opuszczeniem domu dziecka, a 2 osoby wskazały wolność na pierwszym miejscu. Sympatię i zaufanie innych oraz zawarcie związku małżeńskiego na drugim miejscu zaznaczyło 2 osoby.

Konkludując, wykształcenie i zawód uznawane są za podstawową, najwyższą i najcenniejszą wartość przez wychowanków domów dziecka. Z kolei praca zawodowa zajmuje także wysokie miejsce i znajduje się na drugim miejscu w hierarchii wartości. Ma to ścisły związek z uzyskaniem stabilizacji życiowej i prowadzeniem w przyszłości szczęśliwego i spokojnego, a przy tym wygodnego życia. Wychowankowie chcą najpierw zdobyć wykształcenie i podjąć pracę, ponieważ to jest podstawą do założenia i utrzymania prawidłowo funkcjonującej rodziny, która w hierarchii umieszczana jest na miejscu trzecim. Tylko 1 dziewczynka umieszcza rodzinę na samym szczycie swojej hierarchii wartości.

Wychowankowie, którzy dotychczas byli narażeni na niepowodzenia życiowe i doświadczyli wiele złego głównie ze strony własnej rodziny przejawiają wiele optymizmu wobec własnych pragnień i zamierzeń: 14 osób spośród 24 respondentów. Według nich realizacja pragnień uzależniona jest przede wszystkim od nich samych, a co za tym idzie od własnych chęci i celu, do osiągnięcia, którego się dąży. W mniejszym stopniu od pomocy i wsparcia osób znaczących (rodziny, przyjaciół), od uzyskania wykształcenia, szybkiego usamodzielnienia się oraz od cierpliwości i wiary we własne siły. Ponadto 7 osób uzasadniało realizację swoich zamierzeń od swojego nastawienia, chęci, od wytrwałości i zdobycia pracy zawodowej. Jednak Ci respondenci są niezdecydowani, co do swych przyszłych losów. Z kolei 3 osoby są niepewne i obawiają się własnej przyszłości, wierzą, że powodzenie w życiu zależy nie tylko od nich samych, ale od szczęścia i przypadku. Tylko 1 chłopiec nie udzielił żadnej odpowiedzi.

Ostatnie pytanie ankiety skierowanej do wychowawców brzmiało: czy dom dziecka może przynajmniej częściowo zastąpić dziecku rodzinę? Odpowiedź była jednoznaczna: dom dziecka nie jest w stanie zastąpić rodziny prawidłowo funkcjonującej. Dla wychowanków jest on jedynie miejscem lepszego życia i funkcjonowania. Stwarza możliwość nauki, wypoczynku, rozwijania swoich zainteresowań, itp. Zapewnia przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa. Placówka pomaga także w usamodzielnieniu i starciu w dorosłe życie.

4. Zakończenie

Rodzina jest najbardziej naturalnym środowiskiem, w jakim żyje i rozwija się człowiek. Spełnia ona fundamentalną rolę w zakresie zaspokajania potrzeb biologicznych, emocjonalnych i społecznych na każdym etapie rozwoju, ale szczególne znaczenie odgrywa w życiu dziecka. Konieczność zabrania dziecka z domu rodzinnego i umieszczenia w placówce socjalizacyjnej jest dla niego ogromnym dramatem, który rzutuje na jego psychikę i dalsze życie. Wychowankowie domów dziecka od prawie samych narodzin mieli trudne dzieciństwo lub na ogół tego dzieciństwa byli pozbawieni.

Z przeprowadzonych badań należy wnioskować, że młodzież z domów dziecka mimo trudnej sytuacji życiowej ma dość wysokie aspiracje. Wychowankowie badanych domów dziecka wybierali przeważnie szkoły, które przygotowują do zawodu. Wśród ich wyborów przeważają specjalności i zawody tradycyjne. Dlatego wskazane i konieczne wydaje się przeprowadzenie preorientacji szkolnej i zawodowej obrazującej wychowankom możliwości wyboru przyszłej szkoły, a co za tym idzie zawodu i pracy. Wychowawca domu dziecka dysponujący podobnym jak nauczyciel zakresem wiedzy psychopedagogicznej, a przy tym mający więcej dogodnych okazji do poznania indywidualnych cech podopiecznego, powinien w stosunku do wychowanków pełnić rolę wiodącą w zakresie poradnictwa, preorientacji i orientacji szkolnej oraz zawodowej.

Streszczenie

Domy dziecka przeznaczone są dla dzieci pozostających w normie intelektualnej i oprócz zastępowania im rodziny muszą łagodzić także skutki jej szkodliwego oddziaływania i wyrównywać braki rozwojowe powstałe przed przybyciem dziecka do placówki.

Badania przeprowadzono w miesiącu lutym 2011 r. w trzech domach dziecka w województwie podkarpackim: w Żyznowie, w Dębicy i w Strzyżowie. Przedmiotem badań były plany wychowanków domów dziecka dotyczące życia rodzinnego oraz plany edukacyjno-zawodowe. Celem badań było wskazanie aspiracji i planów życiowych oraz opis uwarunkowań wpływających na ich treści. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego wykorzystując technikę ankiety audytoryjnej. Z przeprowadzonych badań należy wnioskować, że młodzież z domów dziecka mimo trudnej sytuacji życiowej ma dość wysokie aspiracje. Wychowankowie badanych domów dziecka wybierali przeważnie szkoły, które przygotowują do zawodu. Wśród ich wyborów przeważają specjalności i zawody tradycyjne. Dlatego wskazane i konieczne wydaje się przeprowadzenie preorientacji szkolnej i zawodowej obrazującej wychowankom możliwość wyboru przyszłej szkoły, a co za tym idzie zawodu i pracy.

Słowa kluczowe: aspiracje, młodzież, sieroctwo społeczne.

Summary

Children's homes are allocated for children in the intellectual norm and apart from replacing the family they must also reduce effects of its harmful influence and to level the developmental gaps prior to the arrival of the child in the institution.

The research was conducted in February, 2011 at three children's homes in the Podkarpacie Province: in Żytnów, Dębica and Strzyżów. The plans of children from children's homes concerning the family life and educational-professional plans were the subject of the research. The purpose of the research was to show aspirations and plans as well as the description of conditions influencing them. During the research a method of diagnostic survey technique by means of questionnaire forms was used.

On the basis of the research it can be concluded that young people from the examined homes in spite of the difficult situation in life have fairly high aspirations. Those children chose mainly schools preparing them for the profession. Specializations and traditional professions prevail among their choices. For these reasons it seems necessary to introduce educational and vocational recognition which help children choose a future school, and consequently, profession and employment.

Keywords: aspirations, young people, social orphanage.

Bibliografia

Basak A.M., *Problemy szkolne dzieci z domu dziecka* [w:] S. Bębas, E. Jasiuk (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, Tom I, WSH, Radom 2011.

Gajewska G., *Przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia i pełnienia pierwszoplanowych ról społecznych* [w:] Z. Dąbrowski (red.), *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, WSP, Olsztyn 1997.

Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, PEKWA „GAJA”, Zielona Góra 2006.

Gumienny B., *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*, WO FOSZE, Rzeszów 2005.

Kulpiński F., *Przezwyciężanie, ograniczanie i kompensowanie ujemnych stron opieki zakładowej* [w:] Z. Dąbrowski (red.), *Wprowadzenie do metodyki opieki i wychowania w domu dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, PWN, Warszawa 1992.

Maciaszkowa J., *Dom dziecka dawniej i dziś*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 4.

Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, WSH, Gdańsk 2003.

Raczkowska J., *Państwowy dom dziecka. Stan aktualny i możliwość doskonalenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1980, nr 10.

Szymborska Alicja, *Sieroctwo społeczne*, WP, Warszawa 1969.

Świdorska M., Wawrzyniak J., *Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie na przykładzie wychowanków OHP* [w:] *Resocjalizacja od tradycji do współczesności. Wybrane konteksty*, Ilńska R., Cichła M. (red.), Wydawnictwo Netprojekt Artur Królak, Głogów 2010.

Walc W., Szluz B., Marczykowska I. (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, Rzeszów 2008.

Wroczyński R., Breitkopf E. (red.), *Potrzeby wychowawcze-ich zaspokajanie*, Studia Pedagogiczne XXXIII, Ossolineum, Wrocław 1975.

Ewelina Olszewska

Autorytet rodzicielski z perspektywy osób skazanych

Myszę, że w życiu każdego z nas, przychodzi taki moment, kiedy zadajemy sobie pytanie: kto tak naprawdę pomógł nam ukształtować nasze życie? Kto jest dla nas najważniejszy? A jeśli w odpowiedzi słyszymy odpowiedź: rodzice, to możemy również zapytać: czy są oni dla nas autorytetem?

Zjawisko autorytetu, choć powszechne w życiu ludzi, jest różnie interpretowane (Kopaliński, 1967: 45; Skorupka, 1977: 92; Wroczyński, 2000: 225–228; Szewczuk, 1985: 30; Arendt 1994: 149–150). Według J. Mellibrudy „autorytet jest osobą spełniającą rolę przewodnika, który pomaga ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi” (Kozak, 2009: 45).

Brak autorytetu, a co za tym idzie, chaos w wychowaniu, prowokuje: wzrost przestępczości kryminalnej i gospodarczej, poszerzanie marginesu patologii połączone z głęboką degradacją moralną, dehumanizację międzyludzkich relacji, relatywizację wartości, osłabienie więzi społecznych (Rusiecki, 2008: 97–98). Brak autorytetu rodzicielskiego prowadzi do braku spójności osobowości dziecka i niezdolności do układania normalnych stosunków społecznych (Jarmoszko, 2010: 143).

Przedstawiciele nurtu społecznego i kulturowego, np. E. Durkheim, G. Kerschensteiner, S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski uważali, że autorytet podmiotu wychowującego stanowi podstawę procesu wychowania. Trudno nie zgodzić się z H. Arendt, która twierdzi, że konieczność istnienia autorytetu jest w dziedzinie wychowania bardziej widoczna niż gdziekolwiek indziej (Jarmoszko, 2010: 142; Olbrycht, 2007: 186).

Jak zauważa S. Gertsmann, nie można uzyskać wyników w wychowaniu, jeżeli nie ma się autorytetu (Jarmoszko, 2010: 219). Posiadanie autorytetu jest ważne, ponieważ pełni on funkcję pozytywnego wzmocnienia poczynań wychowawczych (Jarmoszko, 2010: 220). Dla B. Wolniewicza, autorytet jest jedynym źródłem prawdziwego wychowania (Golonka, 2009: 27).

Najwłaściwszym autorytetem dla każdego człowieka z punktu wychowawczego punktu widzenia jest autorytet rodziców. W początkowym okresie życia autorytet jest dziecku potrzebny jak tlen (Jarmoszko, 2010: 143). To właśnie dom rodzinny powinien być miejscem spotkania się z autorytetem i wartościami (Dłucik, Lubińska, 1995: 58).

Szczególne znaczenie ma autorytet matki. Niezależnie od wieku dzieci, odgrywa ona decydującą rolę w okresie dzieciństwa i dorastania, jest autorytetem decydującym o życiu codziennym. Autorytet matki wyraźnie dominuje nad pozostałymi autorytetami w rodzinie ((Jarmoszko, 2010: 143–144). Autorytet ojca z kolei jest podstawą harmonii rodzinnej. Dla zrównoważonego wychowania stanowi on uzupełnienie miłości matczynej. Jest on konieczny, ponieważ wraz z miłością matczyną przyczynia się do zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa (Jarmoszko, 2010: 145–146).

Autorytet rodziców wyrasta z postawy rodzicielskiej, której najbardziej istotnym elementem jest dostrzegana przez dzieci miłość połączona z wymagalnością (Jarmoszko, 2010: 145). Autorytet powinien być okazywany w atmosferze miłości i szacunku tak, aby u młodego człowieka została zaspokojona potrzeba bezpieczeństwa. W tym kontekście rodzina i bezpieczeństwo są wyrazem miłości, odpowiedzialności i wsparcia (Dłucik, Lubińska, 1995: 58–59).

K. Ferenz uważa, że autorytet rodzicielski wynika w sposób naturalny z samej relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Małe dziecko darzy rodziców zaufaniem i przypisuje im cechy wszechwiedzy i ogrom umiejętności (Ferenz, 2009: 45). Potrzeba autorytetu jest potrzebą oczywistą, tak jak naturalny jest autorytet rodziców – pierwszych nauczycieli dziecka. Uchybienia w relacji rodzice-dziecko nie mogą stanowić dostatecznego powodu uogólnień sprowadzających się do kwestionowania autorytetu rodziców (Naumowicz, 2006: 64).

Warto przy tym rozważyć problem rozróżnienia pojęć: posiadanie autorytetu i bycie autorytetem. Bycie autorytetem stanowi powiązanie z prawdą i umiejętnością przyznania się do błędów. Natomiast posiadanie autorytetu może być utracone w momencie podjęcia prób ratowania go za wszelką cenę. Zatem, człowiek mający autorytet nie koniecznie jest autorytetem (Dłucik, Lubińska, 1995: 58).

W literaturze pedagogicznej pojawiają się również odmienne poglądy, niż te, jakie prezentuje K. Ferenz.. Czytamy w niej, że dzieci nie uznają rodziców automatycznie za autorytet tylko dlatego, że pełnią oni taką rolę (Lemper-Pychlau, 2007: 34). Osiągnięcie autorytetu w oczach dziecka jest możliwe tylko po uwierzeniu przez osoby wychowujące w posiadanie mocy kształtowania osobowości wychowanka. Rodzic chcąc być autorytetem powinien być przekonany o słuszności swoich wychowawczych poczynań. Czynnikiem mającym

wpływ na oddziaływanie wychowawcze jest przede wszystkim osobowość rodziców – jest ona bardzo ważna dla pozyskania sobie dziecka, jak również w przedstawieniu mu wzorca osobowego (Dłucik, Lubińska, 1995: 59). Warto pamiętać, że dziecko jest nieustannym obserwatorem, wchłania ono podświadomie pewne wzorce, mieszczące się w szeroko pojętym procesie wychowania (Simonides, 2002: 50). Rodzic osiągnie autorytet, gdy w swoim postępowaniu będzie mówił prawdę, gdy będzie umiał przyznać się do popełnianych błędów, gdy dotrzyma powierzonej mu obietnicy, a w kontaktach z nim da mu odczuć swoją autentyczność i szczerłość (Dłucik, Lubińska, 1995: 60).

Rodzice wykorzystując swój autorytet wychowawczy mają za zadanie tak ukierunkować swoje dziecko do samowychowania, by mogło ono poradzić sobie w życiu (Dłucik, Lubińska, 1995: 61). Jakość więzi, jaką zbudują rodzice z dziećmi będzie miała wpływ na ich uczucia, myśli i postępowanie (Lemper-Pychlau, 2007: 38–41).

Młodzi dorastający często skarżą się, że rodzice nie interesują się ich przeżyciami, zainteresowaniami, ucinają wszelkie próby dyskusji. W rodzicach chcieliby oni widzieć osoby, które należy szanować za ich cechy charakteru styl życia (Hernas, 2004: 39).

Cechą współczesnej kultury jest „odintymnienie” autorytetów. Dzieci w coraz mniejszym stopniu traktują rodziców jako najważniejszych mentorów, przewodników z rozpoznawaniu dobra i zła oraz ogólnym życiowym ukierunkowaniu. Rezultatem erozji autorytetu rodzicielskiego jest skrzywienie dążeń jednostki, wyrażające się między innymi w braku wyraźnych celów postępowania i swoistym zagubieniu aksjonormatywnym (Jarmoszko, 2010: 146). Do zasadniczych przyczyn erozji autorytetu rodziców należy zaliczyć: brak lub niedobór kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, brak konsekwencji w postępowaniu, niezaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, naruszanie przez rodziców podstawowych norm współżycia społecznego, niejednolite oddziaływanie wychowawcze matki i ojca, rozbieżność między głoszonymi wartościami a postępowaniem, niewłaściwe karanie i nagradzanie (Jarmoszko, 2010: 147–148).

Współczesna rodzina nie potrafi skutecznie dotrzeć do świadomości młodzieży. Z kolei młodzież dąży do samodzielności, samostanowienia i działania na własną rękę. Normy przyswojone we wczesnym dzieciństwie zacierają się a nawet są zupełnie odrzucane. Próby przekazania wartości moralnych budzą niechęć, a nawet bunt. W efekcie tego, znaczna część młodych ludzi popada w stan zagubienia, wyalienowania i frustracji, co w skrajnych przypadkach prowadzi do poważniejszych patologii (Jarmoszko, 2010: 148).

Jednak tam, gdzie rodzice potrafią odczytać nowe wyzwania i odpowiednio na nie reagować, potrafią utrzymać swój autorytet rodzicielski, uchronić go

przed deformacją czy upadkiem. Autentyczny, integralny spójny autorytet rodzica sprawia, że dziecko odkrywając nowe autorytety, nie odrzuca go. Mimo, że może nie jest on autorytetem „najbardziej atrakcyjnym”, stanowi autentyczność, uświadomioną wartość i zawsze ma on dorastającemu dziecku coś do zaoferowania (Jarmoszek, 2010: 148–149).

W dzisiejszych czasach rygoryzm moralny, coraz częściej jest zastępowany relatywizmem moralnym. Podobnie, słowo autorytet – albo traci na znaczeniu, albo pojęciu temu nadawane jest odmienne znaczenie niż dotychczas. Chcąc dowiedzieć się, jakie poglądy na temat autorytetu mają osoby skazane, sformułowano kilka pytań badawczych:

- Czy i w jaki sposób osoby skazane rozumieją pojęcie autorytet rodzicielskiego?
- Czy i dlaczego uznają swoich rodziców (matkę/ojca) za autorytet?

Wywiady zostały przeprowadzone w Zakładzie Karnym Nr 1 przy ul. Kleczkowskiej 35 we Wrocławiu, na oddziale dla skazanych po raz pierwszy. Skazani byli w wieku 21–27 lat. W większości pochodzą z rodzin pełnych, ale problemowych. Mają wykształcenie podstawowe, często pojawia się problem braku wyuczonego zawodu. Znaczna część osób objętych badaniem posiada dziecko, jednak w większości są kawalerami. Rzadziej żyją w konkubinacie, są rozwiedzeni lub pozostają w związku małżeńskim. Ich sytuacja rodzinna jest nieuporządkowana, zmienna. Mimo faktu, iż pochodzą w większości z rodzin pełnych, sami nie potrafili wejść w satysfakcjonujące relacje z drugą osobą, stworzyć pełnej rodziny.

1. Brak autorytetu rodziców

Przypadek 1. Mężczyzna, lat 26, wykształcenie podstawowe, pochodzi z rodziny pełnej, kawaler, 1 dziecko, popełnił przestępstwo z art. 62 (ustawa o zapobieganiu narkomanii) oraz 207 kk.

Dla skazanego, autorytetem jest osoba, którą można naśladować. Zapytany, o to, co ma na myśli – nie potrafi sprecyzować. Twierdzi, że autorytetem jest dla niego matka, natomiast ojciec na pewno nie. Zapytany, dlaczego, odpowiedział: „Ojciec lekceważył nas wszystkich, pił. Nie opiekował się nami, nic go nie interesowało. Dom traktował jak hotel. Matkę bił, nas nie, ale ją – tak. Ale nie przy nas, bo wiedział, że by dostał. Mam do niego o to żal, ale... kiedyś dałem mu szansę na to, aby się zrehabilitował. Zamieszkał ze mną, ale nie trwało to długo. Ukradł mi pieniądze i zniknął. Teraz już je ma szansy na to, by odbudował swój autorytet, jako ojciec. Ma 57 lat, zbiera kiepy, śpi na ulicy. Nie mam z nim kontaktu, a on sam też go nie szuka”.

Dla skazanego jednym autorytetem jest matka. Ona zawsze-jak twierdzi starała się dać mu choć namiastkę domu, dbała o niego, jak tylko mogła.

Skazany uznaje ją za autorytet, ale precyzuje w jakim zakresie - widzi raczej wybiórczo cechy matki, za które ją, jak mówi, szanuje. Powstaje więc wątpliwość-co skazany ma na myśli? Czy rzeczywiście uznaje matkę za autorytet, czy darzy ją szacunkiem? W dalszej części wypowiedzi przyznaje, że nie rozumie, dlaczego nie wyrzuciła ojca z domu wcześniej, dlaczego zносиła te wszystkie kłótnie, krzyki, szarpaninę. Dlaczego nie wystąpiła o rozwód? Dlaczego ciągle ojcu wybaczala? Skazany nie wini jej za krzywdy, które zaznał od ojca, ale ma żal, że pośrednio na to przyzwalała. Tak więc w oczach skazanego matka autorytet posiada, ale nie jest to w moim przekonaniu właściwe rozumienie tego słowa. Raczej należałoby mówić o szacunku, nie o autorytecie.

Skazany twierdzi, że na autorytet trzeba sobie zasłużyć, że nie wystarczy być rodzicem – przez sam fakt bycia nim, nie zyska się autorytetu w oczach dziecka. Dodaje pospiesznie, że mimo tego, iż jego ojciec wyraźnie nie wypełnił roli – jako rodzica – szanuje go. Świadczy o tym fakt, że dał mu szansę, pozwolił ze sobą zamieszkać. Próba ta zakończyła się jednak niepowodzeniem. Analizując wypowiedź skazanego odnosi się wrażenie, że ujawnia on silną potrzebę naprawy wizerunku ojca w swoich oczach.

Podsumowując, z wypowiedzi mężczyzny wynika, że słowa: szacunek i autorytet należy ujmować rozłącznie. Nawet w przypadku, kiedy skazany uznaje rodzica (w tym przypadku matkę) za autorytet (zakładając, że dokładnie to słowo ma na myśli) – nie uznaje go całościowo, tylko wybiórczo – ze względu na pewne jego cechy zachowania. Jego zdaniem, by być autorytetem, rodzic nie musi być „idealny” w swojej roli matki czy ojca, wystarczy by miał pewne cechy, które dziecko dostrzeże i oceni pozytywnie. Z tej wypowiedzi wynika zatem, że skazany mówiąc o autorytecie, myśli raczej o uczuciu szacunku czy uczuciu wdzięczności względem rodzica.

Paradoksalnie, mimo że uznaje matkę za autorytet i jak deklaruje kocha ją bardzo, odbywa karę pozbawienia wolności za znęcanie się nad rodziną, dokładnie nad matką, którą bił. Zapytany o to, wypiera się. Twierdzi, że jedynie ją potrafił, że jeśli nawet uderzył, to tylko przypadkowo, kiedy „szarpał się” z młodszym bratem. Analizując wypowiedź skazanego mam wrażenie, że mylnie pojmuje słowo „szacunek” i „autorytet”, a zwłaszcza to ostatnie.

Przypadek 2. Mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, brak wyuczonego zawodu, rodzice w trakcie rozwodu, kawaler, popełnił przestępstwo z art. 158§1 kk.

Skazanemu trudno zbudować własną definicję autorytetu. Nigdy, jak twierdzi, nie zastanawiał się nad tym. Po dłuższej chwili stwierdza, że dla niego autorytetem jest matka, w żadnym wypadku nie ojciec. Wątpliwość budzi zatem fakt, że badany, mimo iż nie potrafi zbudować własnej definicji słowa autorytet uznaje, iż matka jest dla niego autorytetem.

Zapytany dlaczego ojca nie uważa za autorytet, odpowiada, że był on alkohikiem, wszczynał ciągle awantury. Z uśmiechem dopowiada: „Po alkoholu, ojciec chciał nas wychowywać, krzyczał, co powinniśmy, a czego nie. Zataczał się i moralizował. Chciał nawet niejednokrotnie nas uderzyć, bicie to była jego ulubiona metoda wychowawcza”. Matka z kolei, mimo wszystko, starała się stworzyć namiastki domu. Zawsze chroniła nas przed ojcem, stawiała po naszej stronie. Dbała o nas, robiła kanapki do szkoły, a kiedy jej nie słuchaliśmy, robiliśmy na złość, płakała. Przez łązy mówiła, że nic się jej w życiu nie udało, nie umiała stworzyć dobrego związku z ojcem i nie umiała wychować dzieci. Za wszystkie niepowodzenia obarczała siebie, co nie jest słuszne. Jedyne, o co mógłbym mieć do niej pretensje to o to, że nie rozwiodła się z ojcem wcześniej, że zawsze mu wybaczała. Nie była pod tym względem silna, nie umiała podtrzymać swojego zdania. Ale to już ich sprawa. Dla nas zawsze była dobrą matką.

Ojciec, jak już wspomniałem, nigdy nie był i nie będzie dla mnie autorytetem. To przez niego musieliśmy niejednokrotnie uciekać z domu do babci, to przez niego matka musiała po pracy iść do kolejnej, by utrzymać rodzinę. To przez niego ma teraz problemy ze zdrowiem. Nie widzę szansy na to, by ojciec mógł odbudować swój autorytet w moich oczach. On nawet się nie stara by to zrobić. Mnie też już nie zależy”.

Rozmowa ze skazanym ujawnia, że ma on bardzo dużo żalu do ojca. Obarcza go winą za nieszczęśliwe dzieciństwo. Sam nie szuka porozumienia, badaniem na tym nie zależy, jest dla niego już za późno. Z wypowiedzi skazanego wynika, że jego uczucia do matki są pozytywne. Jest ona dla niego osobą znaczącą. Szanuje ją. Zdaje sobie sprawę z tego, iż tak naprawdę tylko na niej może polegać.

Po wysłuchaniu mężczyzny mam przeświadczenie o tym, że chociaż matka jest dla niego osobą znaczącą, nie posiadania autorytetu.

Przypadek 3. Mężczyzna, lat 21, wykształcenie średnie, pochodzi z rodziny pełnej, kawaler, popełnił przestępstwo z art. 279, 278§1, 177§2, 178 §1 kk.

Mężczyzna uważa, że autorytet ma ta osoba, z której warto brać przykład. Zapytany, czy rodzice są dla niego autorytetem odpowiada, że na pierwszym miejscu autorytetem jest brat. Skazany stawia go sobie za wzór, ponieważ „tylko on nie siedzi. Cała rodzina, ojciec, czterech braci ma za sobą wyroki w zakładach karnych. Trzech z nich siedzi do dziś. Ojciec siedział wielokrotnie. Bratu jednemu się udało – ma rodzinę, pracę”. Ojciec nie jest dla skazanego autorytetem, bo cały czas pił. Nigdy nie zależało mu na rodzinie. Nie widzi szansy na to, by ojciec mógł odbudować swój autorytet. Zapytany dlaczego, odpowiada: „Nie potrafię w sekundzie zapomnieć i przebaczyć. Po ojcu też nie widzę by mu na tym zależało. Więc niby dlaczego miałbym mu dawać szansę?”.

O matce wypowiada się z szacunkiem, podkreśla, że mimo, iż ktoś - powołując się na fakt, że praktycznie wszystkie jej dzieci odbywają karę pozbawienia wolności za przestępstwa - mógłby poddać w wątpliwość posiadanie przez nią autorytetu, dla niego pozostanie ona wzorem kochającego rodzica. Dla niego ważne jest zatem bardziej to, że starała się wychować ich na porządnym ludzi, a nie sam skutek tych starań.

Skazany wypowiadając się o matce, darzy ją szacunkiem (za związek emocjonalny, jaki z nim stworzyła i starania wychowawcze). Bez wątpienia, jest ona dla niego osobą znaczącą.

Przypadek 4. Mężczyzna, lat 22, wykształcenie podstawowe, kawaler, pochodzi z rodziny pełnej, popełnił przestępstwo z art. 178 i 281 kk.

Dla badanego autorytetem jest osoba, którą można naśladować. Oboje rodziców uznaje za autorytet twierdząc, że należy ich szanować za to, że są rodzicami. Zaraz po tej wypowiedzi dodaje jednak, że ojciec stracił autorytet w jego oczach, bo nadużywał alkoholu. Po pijanemu znęcał się nad matką i nad resztą rodzeństwa. Nadal go szanuje, bo jest jego ojcem, ale nie za to, jakim jest rodzicem, bo, jak zauważa skazany, jest „złym rodzicem”. Badany nadmienił, że dałby mu szansę na odbudowanie w jego oczach autorytetu, ale nie widzi, żeby ojcu na tym zależało.

Już od początku rozmowy rysuje się pewna nieścisłość. Skazany, słowo autorytet zamiennie stosuje ze słowem szacunek. Trudno mu nawet określić, czy oboje rodziców szanuje.

2. Autorytet jako szacunek i zaufanie

Przypadek 5. Mężczyzna, lat 27, wykształcenie podstawowe, pochodzi z rodziny pełnej, żonaty, 1 dziecko, popełnił przestępstwo z art. 197§1 kk.

Mężczyzna, zapytany o to, jak rozumie słowo autorytet, odpowiedział: „Autorytet kojarzy mi się z osobą, która coś sobą reprezentuje, jest wzorem do naśladowania”. Dla niego taką osobą była matka. Ojca też uważa za autorytet, ale ze względu na bliższe relacje z matką, ją stawia na pierwszym miejscu.

Skazany uważa, że samo urodzenie dziecka nie wystarczy do tego, aby być uważanym za autorytet. Bez względu na pozycję społeczną, zawodową, trzeba sobie na niego zasłużyć. Jest zdania, że autorytetem nigdy nie będzie rodzic, który nie troszczy się o zaspokajanie potrzeb dziecka, o jego wyniki w nauce, nie poświęca mu czasu. Jego rodzice wszystko to robili, dlatego uznaje ich za autorytet. Nie wszystkie jednak ich cechy mu się podobają.

O ojcu mówi „nieco wycofany w porównaniu z matką, nieangażujący się w kwestie wychowawcze aż tak bardzo jak ona, bardziej zaangażowany w pracę”. Badany szanuje go za to, co w życiu osiągnął, za pozycję zawodową, jaką zdobył. Choć nie miał z nim tak dobrych relacji jak z matką, uznaje go za

autorytet. Nigdy w życiu skazanego nie było sytuacji utraty autorytetu rodzicielskiego, zawsze rodzice wywiązywali się ze swojej roli i dlatego dla badanego byli i są nadal autorytetem. Mówi o nich z wielkim szacunkiem. Dodaje, że nawet: „przez te dziesięć lat odsiadki, przychodzą do niego na widzenia. Skazany twierdzi, że jak wyjdzie, to on będzie starał się tak postępować, aby odzyskać zaufanie z ich strony. Chce, aby rodzice mogli być z niego dumni”.

Reasumując, oboje rodzice są dla skazanego autorytetem. Mówiąc o autorytecie rodzicielskim, skazany powołuje się na pewne cechy rodziców, za które ich szanuje. Mamy zatem w tym przypadku podobną sytuację jak wyżej. Mimo iż skazany używa słowa autorytet, bardziej byłabym skłonna powiedzieć, że słowo szacunek do osoby znaczącej, którą – choćby z definicji – jest rodzic, jest tu bardziej zasadne. Może gdyby mężczyzna całościowo wypowiadał się o rodzicach pozytywnie, miałabym mniej wątpliwości o zasadność używania przez niego słowa autorytet.

Przypadek 6. Mężczyzna, lat 26, wykształcenie wyższe (dziennikarz), pochodzi z rodziny pełnej, rozwiedziony, 1 dziecko, popełnił przestępstwo z art. 286 kk.

Skazany przez słowo autorytet rozumie osobę, z której można brać przykład, która postępuje etycznie względem innych ludzi. Dla badanego, oboje rodzice są autorytetem, ale więcej uwagi poświęca ojcu. Szanuje go i poważa za to, że ma dobrą pracę i pozycję zawodową. O matce również wypowiada się z szacunkiem, ale jakby z mniejszym zachwytem. Jej pracę w domu czy opiekę nad dziećmi traktuje jako coś oczywistego, podkreśla, że zawsze mógł na nią liczyć. Mimo, że ojciec nie angażował się za bardzo w sprawy wychowawcze, to o nim mówi częściej. Dopowiada, że chciałby być w przyszłości taki jak on.

Z wywiadu wynika, że rodzice budują autorytet w oczach dziecka nie tylko dzięki temu, jak postępują wobec niego, ale także jakimi są ludźmi „dla innych”, gdzie pracują i jaką pozycję zawodową zajmują. W tym przypadku, mając na uwadze wyższe wykształcenie osoby badanej, mogę zawierzyć, że właściwie rozumie słowo autorytet.

Przypadek 7. Mężczyzna, lat 27, wykształcenie zawodowe, pochodzi z rodziny pełnej, żonaty, jedno dziecko, popełnił przestępstwo z art. 148§1 i 2 kk.

Skazanemu autorytet kojarzy się z kimś, kto jest prostolinijny. Oboje rodziców uważa za autorytet, choć wypowiadając się w tej kwestii, więcej uwagi poświęca ojcu. Chciałby osiągnąć to, co on – czyli żyć uczciwie, może i skromnie, ale uczciwie. To mu imponuje. Matkę szanuje za to, że „z sercem do niego podchodziła, dużo rozmawiała, poświęcała czas”.

Uważa, że każdy swój autorytet buduje przez lata, nikt się z nim nie rodzi. Mimo, że nie było w jego rodzinie sytuacji utraty autorytetu przez któregośkolwiek z rodziców, skazany uważa, że zawsze można go odbudować. Mówiąc

to, odnosi te słowa jakby do siebie – ma nadzieję, że odbuduje swój autorytet w oczach swojego dziecka.

Jak widać, w tym przypadku, skazany mówi wyraźnie o szacunku a nie o autorytecie. Szanuje bowiem rodziców za to, kim i jacy są. Gdyby byli dla niego prawdziwym autorytetem, skazany wzorowałby się na nich a to, być może, uchroniłoby przed wejściem w konflikt z prawem.

Przypadek 8. Mężczyzna, lat 22, wykształcenie podstawowe, brak zawodu, pochodzi z rodziny pełnej, żyje w konkubinacie, jedno dziecko, popełnił przestępstwo z art. 286, 157§2, 288§1, 258§1 kk. oraz 62 (ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii).

Dla skazanego autorytet posiada osoba, która jest odpowiedzialna, postępująca z zasadami, mówiąca prawdę. Rodziców uznaje za autorytet, ale „w jakimś stopniu”. Zapytany, co to znaczy, odpowiedział: „Rodzice zawsze o mnie dbali, byli wrażliwi na moje potrzeby, starali się mnie czymś zainteresować, poświęcali czas, ale... ze sobą źle żyli. Dlatego są dla mnie autorytetem tylko w dziedzinie wychowania. Czy to rodzice, czy nie, zawsze staram się obiektywnie kogoś oceniać, a w ich przypadku, widzę też wady. Ale kto ich nie ma? Uważam, że należy się im szacunek za to, że są rodzicami, ale na resztę, czyli na poważanie, czerpanie wzorców, już muszą sobie zasłużyć swoim postępowaniem. W domu, mimo że między nimi się nie układało, panował spokój. Ich wzajemna relacja, nie wpływała negatywnie na moją osobę, była jedynie zauważalna”. Jak widać, jeśli dla skazanego rodzice są w jakimś zakresie wzorem, to nie na tyle, by byli autorytetem.

Na podstawie wywiadu można stwierdzić, że skazany uznaje swoich rodziców za osoby, którym należy się szacunek. Nie patrzy na nich bezkrytycznie. Dostrzega popełniane przez nich błędy, ale to nie zmienia faktu, że są oni dla niego osobami znaczącymi.

3. Budowanie i odbudowywanie autorytetu

Przypadek 9. Mężczyzna, lat 26, wykształcenie zawodowe, rodzina pełna, kawaler, jedno dziecko, popełnił przestępstwo z art. 286 i 287 kk.

Skazany uważa, że autorytet buduje się przez wiele lat. Nie precyzuje jednak tego pojęcia. Mimo, że oboje rodziców uznaje za autorytet, nie potrafi odpowiedzieć, dlaczego. Wspomina natomiast sytuację, kiedy ojciec, utracił autorytet w jego oczach. Doszło do tego, kiedy zaczął pić. „Jak zaczął nadużywać alkoholu, wszystko się zmieniło, na gorsze. To był bardzo trudny czas dla wszystkich – awantury, problemy finansowe, kryzys w małżeństwie rodziców, gorsze stopnie w szkole. Trwało to kilka miesięcy. Z chwilą, kiedy matka zagroziła ojcu, że się z nim rozwiedzie, sytuacja zaczęła wracać do normy. Ojciec

zreflektował się wówczas, że przez niego prawie rozpadła się rodzina. Podjął starania w celu ratowania jej, zależało mu na odbudowaniu zaufania, poprawienia relacji. Byliśmy tą trudną sytuacją już zmęczeni, nie od razu ojcu wybaczyłem. Przekonywałem się do niego na nowo jakieś 3 lata. Odbudował swój autorytet w moich oczach po długim czasie. Ile czasu krzywdy, tyle pracy nad tym, aby było tak, jak wcześniej”.

Przyglądając się wypowiedziom skazanych zauważam, że mają trudności w rozumieniu pojęć, októresapytani. Trudno im utrzymać spójną wypowiedź i brak jest w nich logicznych następstw. Przeskakują z tematu na temat, nie potrafią podejść do omawianych kwestii refleksyjnie. Mają również trudności z wyobrażeniem sobie pewnych sytuacji. Odpowiadają krótko a mimo to, ich odpowiedzi nie są jednoznaczne. Można odnieść wrażenie, że chcieliby poprawić obraz rodziców. Co innego myślą a co innego mówią. Ujawniają, że „trudno im mówić”. Dodatkowym problemem jest ubogi zasób słownictwa, nie dostrzeganie różnic między pojęciami, o które są pytani.

Mimo, że definiowanie słowa autorytet nie przychodzi osobom badanym łatwo, jakby bez namysłu, wskazują na rodziców, jako tych, którzy są dla nich autorytetem. Dopiero później próbują jakby wycofać się z tych pochopnie wypowiedzianych słów. Być może wynika to z tego, że, jak każdy z nas, również oni, mają silną potrzebę posiadania autorytetu.

W wypowiedziach mężczyzn pojawia się opinia, że autorytetem jest osoba, na której można się wzorować, powielać jej zachowania. Skoro tak, to można zadać pytanie – dlaczego traktując swoich rodziców jako autorytet, nie uewnętrznili norm, według których oni żyli? Zachodzi więc sprzeczność między tym, co mówią, a co robią. Używając słowo autorytet, myślą o z reguły o słowie szacunek i to właśnie tym uczuciem chcą darzyć swoich rodziców. Bardziej prawdopodobne jest zatem to, że skazani traktują rodziców jako osoby dla nich znaczące i szanują ich, ale nie uznają za autorytet.

Z wywiadów wynika także, że sprawcy przestępstw nie wymagają od rodziców bycia ideałem. Niekiedy usprawiedliwiają ich nawet, tłumaczą niepowodzenia wychowawcze. Całkowicie zdejmują z rodziców odpowiedzialność a to, że obecnie odbywają wyrok w zakładzie karnym.

Zawsze podkreślają, że tłumaczono im, jak należy postępować, pamiętają jak bardzo rodzicom zależało na tym, by się zmienili, przestali przyjaźnić z kolegami mającymi „wątpliwą opinię społeczną”. Mają świadomość tego, że z uwagi na fakt skazania ich na karę pozbawiania wolności, posiadanie autorytetu przez ich rodziców może budzić wątpliwości. Uważają jednak, że nie należy łączyć faktu popełniania przez nich przestępstw z nieudolnością wychowawczą rodziców. Wyczuwa się w tych wypowiedziach chęć zachowania dobrej oceny siebie jako tych, którzy mieli rodziców zasługujących na szacunek.

Wypowiadając się o autorytecie, częściej wskazują matkę. Jeśli wskazują na osobę ojca, podziwiają u niego pozycję zawodową i społeczną. Mniejszą uwagę przywiązują do jego zaangażowania się w sprawy rodzinne. Nawet w przypadku, kiedy to matka praktycznie zajmowała się ich wychowaniem, ojciec – z racji dobrej pozycji zawodowej – imponuje im. Można odnieść wrażenie, że czasem jakby nie doceniali roli swoich matek, jakby kwestie wychowawcze były wpisane w ich rolę i z racji tego „nie ma o czym mówić”. Dopiero w rodzinach, gdzie ojciec wyraźnie krzywdził rodzinę, o matce mówi się więcej. Wypowiedzi tego typu są charakterystyczne dla rodzin rozbitych formalnie bądź emocjonalnie, czyli dla tradycyjnego modelu rodziny z nieudolnym ojcem.

Przyczyną utraty w ich oczach autorytetu przez rodzica – zakładając, że w ogóle kiedykolwiek go posiadał – najczęściej jest nadużywanie alkoholu i lekceważenie rodziny. Mimo tak poważnych błędów, w większości, dają mu szansę na zrehabilitowanie się. Można jednak zauważyć, że czekają na to, aby rodzic sam podjął próby ratowania swojego autorytetu, czy raczej odzyskania szacunku. Nawet w przypadku, kiedy stwierdzają, że nie widzą szans na odbudowę pozytywnego wizerunku rodzica, nie mówią tego z przekonaniem, jakby czekając na sytuację, kiedy stanie się to możliwe.

Wiedząc o tym, że autorytet może oddziaływać mobilizująco, wyzwać chęć do podejmowania samodzielnych decyzji, inspirować do wyznaczania sobie celów, pobudzać do przejmowania inicjatywy, stymulować myślenie, wyobraźnię i intelekt, rozbudzać ambicję, po wysłuchaniu wypowiedzi osób skazanych, nie znajduję w żadnych informacji, choć częściowych, że za sprawą ich rodziców, doszło do któregośkolwiek z procesów. To jest kolejny argument za tym, że ich rodzice nie są dla nich autorytetem – nie spełniają bowiem podstawowych jego cech.

Jeśli nawet skazani mówią, że rodzice są dla nich autorytetem, wynika to z faktu, iż brakuje im wzorca do naśladowania. Jawi się obraz, że wręcz usilnie poszukują osoby, która byłaby dla nich drogowskazem na życie. Pragną przedstawić swoje rodziny w dobrym świetle. Słowa autorytet nie rozumieją poprawnie. Mimo to, wypowiadając się o rodzicach, nadużywają go. Dopiero po analizie i interpretacji ich słów można dostrzec, że bardziej zasadnym słowem jest szacunek, jakim darzą swoich bliskich. Mimo doznanych od nich krzywd, chcą ich szanować. Podobnie jak inni, pragną mieć „obok siebie” kogoś kto byłby dla nich ważny, kim mogliby się pochwalić, o kim mogliby opowiadać. Pomaga im to przetrwać karę pozbawienia wolności.

Mimo tego, iż skazani przyznają, że rodzice podejmowali próby wychowania ich na „ludzi” i hołdowali określonym, społecznie uznanym wartościom, nie przejęli ich od nich. Sama znajomość norm społecznych nie wystarczyła im, by kierować się nimi w życiu. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że

rodzice osób badanych nie potrafili przekazać im wartości w sposób na tyle atrakcyjny, aby zostały przez nich zinternalizowane. Być może, gdyby związek emocjonalny między nimi i ich rodzicami był silniejszy, nie doszłoby do sytuacji zachwiania procesu identyfikacji, który jest jednym z etapów rozwoju emocjonalnego. Bez względu na przyczynę takiego stanu rzeczy, w przypadku osób badanych i ich rodzin, nie może być mowy o transmisji pozytywnych wzorców kulturowych.

Z bada wynika, że socjalizacja badanych sprawców przestępstw przebiegała bez autorytetów. Skutkuje to ich infantyлизmem emocjonalnym i społecznym, jak również „względna” moralnością. Brak właściwego związku emocjonalnego z rodzicami a co za tym idzie, osłabienie procesu identyfikacji z nimi i internalizacji wartości przyczynił się do tego, że są oni są socjopatami, którzy odrzucają normy społeczne i żyją w świecie aksjologicznej pustki, dewaluacji wartości i norm społecznych.

Bibliografia

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Aletheia, Warszawa 1994.
- Dłucik M., Lubińska L., *Dialog i autorytet w rodzinie*, „Nauczyciel i Szkoła” 1995, nr 3–4.
- Dudzikowa M., *Autorytet, kontrowersje i aksjomaty*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 6.
- Ferenz K., *Autorytet rodziców jako doradców w decyzjach edukacyjnych młodzieży* [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Golonka J., *Wielowymiarowa przestrzeń semantyczna terminu „autorytet” w kontekście pedagogicznym*, [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Hernas H., *Wpływ rodziny na patologiczne zachowania dzieci*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 4.
- Jarmoszko S., *Autorytet, kontrowersje i aksjomaty*, AK. Humanistyczna im. A. Gieysztora, Warszawa 2010.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, PWN, Warszawa 1967.
- Kozak E., *Nauczyciel twórcą swojego autorytetu*, [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Lemper-Pychlau M., *Naturalny autorytet w wychowaniu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Jedność, Kielce 2007.
- Naumowicz M., *Silny związek z rodziną*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 4.

Simonides D., *Osobiste dywagacje o autorytecie* [w:] B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie*, Oficyna Wydawnicza „Stopka”, Łomża 2002.

Skorupka S.J., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.

Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

Rusiecki M., *Rola autorytetu w wychowaniu* [w:] J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, Znak, Kraków 2008.

Wroczyński K. [w:] *Powszechna Encyklopedia filozofii*, red. Komitet naukowy pod przew. M. Krapca, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, KUL, Lublin 2000.

Barbara Daniszewska

Uniwersytet Medyczny

Mamo, tato, mam tatuaż

Tatuaż pojawił się w wielu kulturach plemiennych jako element obrzędów rytualnych, niejednokrotnie był zarezerwowany dla plemiennych wojowników aby odstraszyć wroga. Etymologicznie termin tatuaż wywodzi się od rdzenia „tu” czyli „bić”, „ryć”. Żaden tatuaż nie jest bezpieczny, ponieważ związane jest to z wtłaczaniem i wchłanianiem barwnika przez skórę, procesami wymiany komórek jak również zmianami w elastyczności skóry powodującymi nieznaczne zniekształcenia. Dlatego przed zabiegiem należy poradzić się specjalisty, czy w ogóle można, i w których miejscach można, z najmniejszym uszczerbkiem dla zdrowia, wykonać tatuaż.

1. Techniki tatuowania:

- Technika historyczna, kiedy do wykonania tatuażu używano ścięgna zwierzęcia, które zanurzano w barwniku, następnie za pomocą igły przeciągano pod skórą.
- Metoda preferowana wśród osób samodzielnie wykonujących tatuaż, polega na odrysowaniu wzoru a następnie na drapaniu skóry zgodnie ze szkicem. W tak podrażniony naskórek wciera się barwnik. Metoda ta nie jest polecana.
- Współczesna metoda to wprowadzanie pod skórę barwnika za pomocą licznych nakłuć. Technika nakłuć wykonywana jest przy użyciu maszynek, których na rynku jest wiele typów.

Przełom w sztuce tatuowania nastąpił wraz z wynalezieniem przez Samuela O'Reillyego elektrycznej maszynki do tatuażu (Nowy Jork 1890 rok). Wynalazek sprawił, że tatuowanie stało się mniej bolesne, a „zabieg” trwał o wiele krócej.

Tatuaż definiowany jest jako dowolny znak graficzny na skórze, powstały w wyniku trwałego wprowadzenia, za pomocą specjalnej igły, barwnika pod skórę. W Polsce tatuaż mogą sobie zrobić osoby, które ukończyły 18 rok życia.

Przed ukończeniem 18 roku życia tatuaż można zrobić jedynie po wyrażeniu zgody przez opiekunów prawnych.

Praktykowanie tatuażu na przestrzeni wieków, przez różne społeczności sugeruje, że zaspokaja on różnorakie potrzeby osobiste oraz społeczne i kulturowe, których znaczenie przetrwało do czasów współczesnych. Stosunkowo często tatuaż związany jest z przynależnością do zamkniętych subkultur. Pojawiającym się najczęściej motywem posiadania tatuażu jest chęć symbolicznego wyrażenia własnej tożsamości lub zaakcentowania niektórych cech osobistych. Tatuaż może symbolizować indywidualizm, przynależność do wspólnoty, seksualność, dominację, przyjaźń, miłość, nienawiść i złość. Współcześnie coraz częściej zaczyna dominować czysto dekoracyjna forma tatuażu bez żadnego konkretnego znaczenia, czy tym bardziej tajemnej symboliki.

Rodzice nie są zachwyceni decyzją o wykonaniu tatuażu, ale wykazują duży poziom tolerancji. Tolerancja zakłada nie tylko poszanowanie dla odmienności, ale również utrzymanie kontaktu, medium pomiędzy ja i ty, wypowiedzenie własnej racji i wysłuchanie racji drugiego. Ale czy na pewno młodzi ludzie są świadomi całego zagrożenia zdrowotnego związanego z ciałem obcym pod skórą? Czy również rodzice mają taką wiedzę? Tolerancja nie oznacza akceptacji czyjegoś zachowania czy poglądów. Wręcz przeciwnie, tolerancja to poszanowanie czyichś zachowań lub poglądów, mimo że nam się one nie podobają. Do dyskusji trzeba mieć argumenty i publikacja poniżej zamieszczona takich argumentów dostarcza, pozwala analizować za i – przeciw tatuażom. Klient zakładu płacąc za usługę ma pełne prawo czuć się bezpiecznym. W celu wyeliminowania ryzyka wystąpienia zakażeń w trakcie świadczenia usług, personel studium tatuażu powinien przestrzegać zasad higieny.

Tab. 1. Pigmenty stosowane podczas tatuażu (*Mikropigmentacja* CLARENA, 2007).

Nazwa związku	Kolor
Tlenek żelaza	Czarny
Dwutlenek tytanu	Biały
Polisiarczan glinu, Sole kadmu Sól baru,	Błękitny
Siarczan rtęci (cynober), Barwniki azowe, Sienna	Czerwony
Oczyszczony tlenek żelaza, Sole kobaltu	Żółty
Sole chromu	Zielony
Sole żelaza	Brazowy

Badania Candela Laser Corporation z 1991 roku wskazują, że w ówczesnym czasie, od 9% do 11% dorosłych mężczyzn w USA posiadało tatuaż. 10 lat później oceniano, że jedynie około 3% ludności Stanów Zjednoczonych jest wytatuowana, posiadanie tatuażu wśród kobiet jest dużo rzadsze niż wśród mężczyzn. Średni wiek, w którym dochodzi do zrobienia profesjonalnego tatuażu w USA to 18–19 rok życia. W przypadku amatorskich tatuaży bariera wiekowa jest jeszcze niższa i waha się wokół granicy 14 roku życia (Dermatologic Surgery, 2002). W Polsce brak jest danych zbiorczych dotyczących zjawiska tatuażu, należy jednak przypuszczać, że częstość jego występowania jest niższa (na poziomie 1%–1.5%) a wiek, w którym dochodzi do jego zrobienia wyższy tj. 20–23 roku życia.

Tatuaż, który jeszcze do niedawna kojarzył się negatywnie, od kilkunastu lat staje się coraz bardziej popularną metodą ozdabiania ciała. Współcześnie wykonywane rodzaje tatuaży to;

- Tatuaż klasyczny trwały
- Makijaż permanentny
- Makijaż medyczny
- Tatuaż czasowy – Henna
- Tatuaż urazowy

Badaniami objęto 280 osób w okresie 3-lat (2007–2010), **były to osoby** obu płci, które posiadały tatuaże problemowe. Wiek badanych, najmłodsza respondentka 17 lat, najstarsza 49 lat. Rekrutacja do udziału w badaniu została przeprowadzona wśród klientów Centrum Medycyny Estetycznej i Rehabilitacji Nowa Europa w Łodzi oraz w Klinice Medycyny Estetycznej zajmującej się usuwaniem tatuaży.

Na badanie uzyskano zgodę Komisji Bioetycznej Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, oraz zgodę z Centrum Medycyny Estetycznej Nowa Europa w Łodzi, w której przeprowadzano badanie.

Ryc. 1. Powody wykonania tatuażu, zadeklarowane przez respondentów (badania własne).

- 66% bez podania powodu wykonania tatuażu
- 12% przynależność do grupy rówieśniczej
- 18% cele estetyczne, bo to ładne
- 4% aby zwrócić na siebie uwagę

Możliwe powikłania, na które zwraca uwagę dr Dorota Charemska, endokrynolog, to możliwość zarażenia się wirusem HIV, żółtaczką lub inną chorobą zakaźną. Wykonanie tatuażu zawsze wiąże się z ryzykiem zakażenia jakimś wirusem, ze względu na stosowanie niesterylnych narzędzi lub wykorzysty-

wania wielokrotnie tego samego sprzętu – zależy to oczywiście od studia, w którym zdecydowano się zrobić tatuaż. Renomowane salony zazwyczaj mają odpowiedni sprzęt, ale prawda jest taka, że w świetle polskiego prawa studio tatuażu nie ma obowiązku posiadania choćby autoklawu, czyli urządzenia do sterylizacji, więc zawsze warto upewnić się jaki sprzęt używany jest do wykonywania nakłuć. Decydując się na tatuaż trzeba się liczyć z możliwością wystąpienia alergii. Można co prawda wykonać próbę polegającą na wprowadzeniu niewielkiej ilości barwnika pod skórę, w niewidocznym miejscu, ale brak reakcji wcale nie gwarantuje, że alergia nie wystąpi już po wykonaniu całego rysunku, powierzchnia tatuażu jest wielokrotnie większa niż próba i organizm może zareagować inaczej. Uczulać mogą też same igły, którymi wykonywany jest tatuaż.

Reakcje po wykonaniu zabiegu to przemijające stany zapalne, obrzęk, świąd, zaczerwienienie, sączenie płynu surowiczego przez kilka dni.

Ryc. 2. Reakcja alergiczna na cynober - czerwony barwnik tatuażu (www.sciencedirect.com).



Ryc. 3. Ognisko łuszczycowe wywołane tatuowaniem (www.sciencedirect.com)



Odczyny paradoksalne, zupełnie niespodziewane, nieoczekiwane, ale nazbyt często pojawiające się to:

- Infekcje wirusowe, bakteryjne, grzybicze (miejscowe i ogólne),
- Zaostrzenie współistniejących chorób dermatologicznych (łuszczyca, liszaj płaski),
- Pojawienie się ziarniaków sarkoidalnych jako odczyn skórny na ciała obce,
- Alergiczne zapalenia skóry,
- Powstają blizny przerostowe i koloidy,
- Reakcje kazuistyczne to nowotwory złośliwe; czerniak podstawnokomórkowy, kolczystokomórkowy,
- Fotonadwrażliwość na używane barwniki; sole kadmu, siarczany rtęci,
- Pokrzywka po chlorku kobaltu,
- Pojawiające się dermatozy alergiczne i liszajowate,
- Inokulacje infekcyjne (od łac. inoculatio – szczepienie),
- Zakażenia paciorkowcem, gronkowcem, wirusem opryszczki, HSV brodawczaka,
- HPV (Human Papilloma Virus) Wirus brodawczaka ludzkiego,
- Wirusowe zapalenie wątroby typu B i C (HBV i HCV).

Obserwowano również powikłania ogólnoustrojowe objawiające się pod postacią niewydolności nerek, ostrej niewydolności oddechowej, uszkodzenia obwodowego układu nerwowego, nawet z objawami porażennymi, rzadko ale zaobserwowano też odczyny anafilaktyczne ze strony skóry ale i układu krążenia.

Ryc. 4. Usystematyzowane powikłania po tatuażu (badania własne)

- 41% HBV i HCV,
- 18% alergie,
- 12,7% zakażenia grzybicze i bakteryjne,
- 4% powikłania dermatologiczne,
- 3,7 uogólnione stany zapalne,
- 2,7% trudno gojące się rany,
- 2% migracja pigmentu,
- 1,5% odrzucenie,
- 1.8 % inne stany zapalne,
- 0,3% kazuistyczne
- 0,3% interakcja z rezonansem magnetycznym.

W obecnej sytuacji stacje krwiodawstwa zrezygnowały z pobierania krwi od osób z tatuażami, taką odmowę otrzymuje kilka tysięcy osób rocznie, które chciały oddać krew dobrowolnie. Zaobserwowano, że HCV nie daje typowych objawów wątrobowych, infekcja rozwija się nawet kilka lat.

Wykonanie zabiegu tatuażu zawsze jest bolesne i dlatego też związane jest ze stresem.

Przeciwwskazaniem do wykonania tatuażu jest występowanie takich chorób dermatologicznych jak łuszczyca, liszaj płaski, brodawki płaskie, toczень rumieniowy, toczень ognisty. Z przeciwwskazań wynikających z ogólnego stanu zdrowia, to obniżona odporność, skłonność do alergii, okres rekonwalescencji, stan powiększenia węzłów chłonnych.

Wśród zaleceń pozabiegowych wymagane są:

- unikanie zbędnego dotykania miejsca zabiegu;
- nieodrywanie strupków i łuszczących fragmentów naskórka;
- rezygnacja z sauny i basenu przez okres 2-4 tygodni;
- unikanie promieniowania słonecznego, stosowanie co najmniej 30 spf (sun protective factor), czyli filtr, co najmniej 30
- nienaświetlanie promieniami UV
- aplikacja maści antybakteryjnych;
- stosowanie preparatów pielęgnujących i łagodzących;
- zakaz spożywania alkoholu i innych używek przez dobę poprzedzającą zabieg i tydzień po wykonaniu zabiegu;
- zabezpieczanie pigmentowanej okolicy kremami z filtrem.

W Polsce nie ma możliwości pociągnięcia do odpowiedzialności wykonujących nakłucia bez prowadzenia działalności gospodarczej. Rozpatrując branżę kosmetyczną, warunkiem roszczenia odpowiedzialności kontraktowej jest wystąpienie poniższych przesłanek, takich jak:

- klient poniesie szkodę w postaci uszczerbku majątkowego,
- szkoda będzie spowodowana niewykonaniem lub nienależytym wykonaniem zobowiązania przez usługodawcę,
- istnieje związek przyczynowy między faktem nienależytego wykonania zobowiązania lub jego niewykonania a poniesioną przez klienta szkodą.

Niewłaściwe wykonanie może być jednocześnie zakwalifikowane jako jeden z czynów niedozwolonych (zwanych deliktami), z tytułu popełnienia którego sprawca może ponieść odpowiedzialność odszkodowawczą. W takim przypadku mówimy o tzw. odpowiedzialności deliktowej. Jej zakres ustalony został w Kodeksie cywilnym w par. 415 i następnych. Należy pamiętać, że czynem niedozwolonym według prawa cywilnego jest nie tylko czyn zabroniony przez prawo karne lub administracyjne, lecz także każdy czyn naruszający porządek prawny.

Dotychczas nie opracowano idealnej metody usuwania tatuażu, dlatego należy rozważyć sytuację perspektywicznie, czy to, co nam się podoba dziś, będzie się podobało w wieku 80 lat? Teoretycznie alternatywą są tatuaże biologiczne, które utrzymują się kilka lat, ale ryzyko wystąpienia powikłań jest podobne. Różnica polega na tym, że barwnik jest wprowadzony bardzo płytko, a organizm stopniowo traktuje go jako ciało obce i systematycznie wypycha, aż do całkowitego usunięcia. Rana po wykonaniu tatuażu u osoby zdrowej goi się ok. miesiąca.

Ponadto gorsze gojenie się tatuażu może wpłynąć na jego jakość obrazu – istnieje ryzyko powstania blizn i ubytków, a wtedy efekt końcowy znacznie odbiega od oczekiwanego, a rysunek zamiast zdobić, szpeci. Warto pamiętać, że gojenie się rany po tatuażu w dużej mierze zależy od sposobu jego wykonania i umiejętności tatuatora. Dlatego istotne jest, gdzie wykonuje się zabieg. Mniejszego ryzyka powikłań powinno oczekiwać się od renomowanych studiów tatuaży, choćby ze względu na higienę wykonania, ale ceny w takich studiach nie są konkurencyjne.

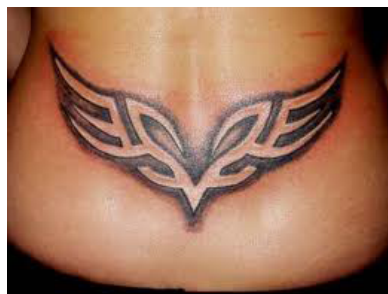
Dr n. med. Grażyna Kamińska-Winciorek, specjalista dermatolog-wenerolog uważa, że wykonywanie zabiegów nakłuwania u osób chorujących na cukrzycę jest raczej niewskazane. Zawsze wiąże się z możliwością wystąpienia obrzęku i reakcji zapalnej, a upośledzenie gojenia skaleczeń, u diabetyków, może sprzyjać sączeniu się rany, przedłużającemu się stanowi zapalnemu skóry i zwiększonej częstości zakażeń-bakteryjnych, wirusowych czy nawet grzybiczych. Niepokojącym powikłaniem jest również możliwość powstawania ziar-

niaków (twardych grudek pod skórą) po wprowadzeniu barwnika, co również może częściej dotyczyć osób chorujących na cukrzycę

Tatuaż wykonywany jest na całe życie. Co zrobić jednak, gdy w pewnym momencie rysunek przestaje nam się podobać i zaczyna przeszkadzać, gdy powstają powikłania, gdy rysunek na ciele traci kształty i symetrie wraz ze zmianą gabarytów jego właściciela.

Innym problemem jest możliwość pojawienia się bólów stawów, mięśni czy kręgosłupa zupełnie nie związanych z tatuażem, ale jak podjąć leczenie tego bólu? W miejscu wykonanego tatuażu nie wolno wykonywać żadnych zabiegów fizykalnych, nie wolno też masować miejsc, w które wtłoczono ciała obce – w tej sytuacji barwnik.

Ryc. 5. Tatuaż w newralgicznym miejscu odcinka lędźwiowo-krzyżowego kręgosłupa



Znane są przypadki interakcji z rezonansem magnetycznym, gdy pojawia się obrzęk i zaczerwienienie, a niekiedy lekkie oparzenia na wytatuowanych partiach skóry, u osób poddanych działaniu rezonansu magnetycznego. Namagnesowane żelazo lub inne metale, będące składnikiem niektórych pigmentów, mogą parzyć a także poruszać się powodując mrowienie jako nieprzyjemne odczucia,

Z pomocą przychodzi współczesna medycyna. Laserowe usuwanie tatuażu jest zabiegiem bardziej efektywnym i bezpieczniejszym niż metody tradycyjne (operacyjne) mówi **dr Hanna Olszewska**, właścicielka **NZOZ Kliniki Zdrowia i Piękna H&Bmed**. laser Zmniejsza ryzyko infekcji oraz możliwość powstawania blizn. Każdy wykonywany zabieg zawsze poprzedzany jest próbą laserową, eliminującą możliwość reakcji alergicznej organizmu na działanie światła laserowego. Proces usunięcia tatuażu to wielokrotne naświetlania, ich liczba zależy od ilości kolorów, a także wielkości, gęstości i głębokości wprowadzonego barwnika.

Aby całkowicie usunąć amatorski tatuaż potrzebnych jest zazwyczaj od trzech do dwunastu zabiegów. Profesjonalne tatuaże, które cechuje duża gę-

stość i silne pigmenty wymagają minimum sześciu zabiegów. Zabiegi muszą być wykonywane w pewnych odstępach czasowych, minimalny czas takiej przerwy to 3–4 tygodnie.

Do usuwania tatuaży używane są lasery z Q-switch-em, dającym bardzo krótki impuls (mierzony w nanosekundach) o dużej energii – wyjaśnia dr Hanna Olszewska. Tego typu lasery do minimum zmniejszają ryzyko powstania blizn czy powikłań. Nowoczesny system laserowy Nd:YAG Q-SWITCH o długości fali 1064 nm z kryształem KTP dającym również długość fali 532 nm, pozwala na skuteczne usuwanie większości tatuaży.

Zabieg polega na usuwaniu barwnika ze skóry za pomocą odpowiedniego typu lasera, dzięki któremu tatuaż zostaje rozjaśniony i staje się mniej widoczny. Warstwa skóry, w której umieszczony jest barwnik, absorbuje światło emitowane przez laser. Pod wpływem działania wysokoenergetycznych impulsów pigment oraz komórki, w których się on znajduje, ulegają zniszczeniu, a następnie są wchłaniane przez układ odpornościowy organizmu. Błyski lasera powodują delikatne, powierzchowne uszkodzenia naskórka, które szybko się goją. Prawie po każdym zabiegu usunięcia tatuażu występują czasowo przebarwienia, odbarwienia oraz zmiany w fakturze skóry, które w większości przypadków zanikają.

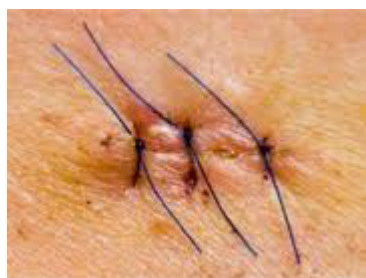
Ryc. 6. Laserowe usuwanie tatuaży (Q switch tattoo removal)



Niestety nie każdy może poddać się zabiegowi usunięcia tatuażu – wyjaśnia dr Olszewska. Istnieją przeciwwskazania, które wykluczają tego typu zabieg, a są to między innymi: skłonność do bliznowców, ciąża, hemofilia, posiadanie rozrusznika serca czy też intensywna opalenizna. Dlatego aby uniknąć powikłań, każdy wykonywany zabieg poprzedzany jest wywiadem lekarskim.

Tradycyjną metodą usuwania tatuażu, jest metoda operacyjna, chirurgiczne usuwanie niechcianego tatuażu, dotyczy to małych tatuaży (do 2 cm średnicy). Mały tatuaż można wyciąć, a skórę, o ile nie ma nadmiernego napięcia, po prostu zeszyć. Duży rysunek na ciele, wymagałby przeszczepu skóry lub wszycia, wcześniej pod skórę, ekspandera umożliwiającego rozciągnięcie skóry nad tatuażem, by następnie wyciąć go. Do zamknięcia rany wykorzystuje się również techniki plastyki miejscowej (płaty skóry z sąsiedztwa rany) lub przeszczepu skóry. Taki zabieg zawsze pozostawia mniejszą lub większą bliznę, często widoczną i nieestetyczną.

Ryc. 7. Blizna po operacyjnym usunięciu tatuażu (portal.abcdzdrowie.pl)



Innym alternatywnym zabiegiem usuwania tatuażu jest dermabrazja, polega na starciu mechanicznym lub złuszczeniu chemicznym poszczególnych warstw skóry, w miejscu gdzie wstrzyknięty został barwnik (ścieranie powierzchniowej warstwy skóry zawierającej barwnik). W tym przypadku gojenie następuje poprzez wynaskórkowanie rany. Trwa to zwykle ok. 14 dni. Oczywiście bardzo rozległych tatuaży obejmujących wiele okolic ciała usunąć tą metodą nie można. W zależności od wielkości usuwanego tatuażu zabieg przeprowadza się w znieczuleniu miejscowym lub ogólnym. Dermabrazja ma ograniczony zasięg, gdyż barwnik zazwyczaj położony jest głębiej, a głębsze złuszczenie doprowadziłoby do powstania rozległych blizn, zdecydowanie mniej przyjemnych dla oka niż oryginalny tatuaż.

Ryc. 8. Mało satysfakcjonujące efekty usuwania tatuażu (lasermed)



Tatuaż w miejscach odpornych na odkształcanie, jak łopatka, kostka boczna kończyny dolnej są w miarę trwałe. Nie poleca się tatuaży na brzuchu, piersiach, pośladkach czy ramionach, tam zbiera się tkanka tłuszczowa, skóra ulega rozciągnięciu oraz deformacji. Tymczasem młodzi ludzie coraz bardziej eksperymentują tatuując na przykład wewnętrzną stronę wargi czy gałki ocznej !?

Na rynku usług rysunku na ciele pojawiły się biotatuaże, to tatuaż, który znika po 3 do 5 latach. Złuszcza się wraz z naskórkiem. W tym typie zabiegu, barwnik wprowadza się płytko pod skórę, są to pigmenty roślinne lub mineralne, a kolor jest grafitowy. Zabieg jest bezbolesny.

Błędem, wynikającym z nieświadomości, jest wykonywanie zabiegów latem, w upalne dni, wtedy kiedy łatwo o infekcję a i okaleczenia goja się trudniej.

Streszczenie

Tatuaż jako znak graficzny na skórze znany jest od czasów od czasów kultury plemiennej. Współczesne tatuaże nie są bezpieczne, liczne powikłania są trudne w leczeniu a problem usuwania niechcianego tatuażu jest medycznie i estetycznie niesatysfakcjonujący.

Słowa kluczowe: tatuaż, pigment, powikłania po tatuażu, problem usuwania tatuażu.

Summary

As a graphic sign on the skin, tattoo is known since the time of tribal culture. Modern tattoos are not safe, many complications are difficult to treat and the problem of removal of unwanted tattoo is medically and aesthetically unsatisfying.

Keywords: tattoo, pigment, tattoo complications, the problem of removing the tattoo.

Bibliografia

- Anolik R., Mandal R., Franks A.: *Sarcoidal tattoo granuloma. Departament of Dermatology*, 2010, 16(11): 19.
- Antoszewski B., sitek A., Jędrzejczak M.: *Are body piercing and tattooing safe fashions?* "European Journal of Dermatology", 2006, 16(5): 572–575.
- Antoszewski B., Kasielska A., Kruk-Jeromin J.: *Powikłania po wykonaniu tatuażu* "Polish Jurnal of Cosmetology", 2005, 8(3): 197–202.
- Antoszewski B., Kasielska A., Kruk-Jeromin J.: *Socjologiczno-demograficzna charakterystyka ludzi poddających się tatuowaniu i uwarunkowania decyzji o wykonaniu tatuażu*, "Polish Jurnal of Cosmetology", 2005, 8(4): 253–259.
- Arias-Santiago A., O'Valle F., Husein-ElAhmed H.: *An isomorphic response of psoriasis in tattoo*. Journal of the American Academy of Dermatology, 2011, 64(2): 163.
- Bagnato G.F., De Pasquale R., Giacobbe O.: *Urticaria in a tattooed patient*, "Allergology Immunopathology", 1999, 27(1): 32–33.

- Base K., Ortonne P., *Pigmentation dyschromia*, "Cosmetic Dermatology" 1994, 293–295.
- Belazarian L., Scharf M., Levin N.: *Cutaneous sarcoidosis erupting within multiple colors of tattoos*, "Journal of the American Academy of Dermatology", 2007, 56(2): 134.
- Bhogal R., Thomas S., *Necrotizing Black Tattoo Reaction*, "American Journal of Clinical Dermatology", 2009, 10(2): 131–133.
- Broniarczyk-Dyła G., Kmiec M., *Metody upiększania ciała – motywacje psychologiczne oraz możliwości powikłań*, „Dermatologia Estetyczna”, 2009, 11(2): 121–127.
- Carroll S.T., Riffenburgh R.H., Roberts T.A., *Tattoos and body piercings as indicators of adolescent risk-taking behaviours*, "Pediatrics", 2002, 109(6): 1021–1027.
- De Cuyper C., Perez-Catpos M., *Dermatologic Complications With Body Arts Tatoo, Piercings and Permanent Make-Up*, "Springer", 2010: 29–40.
- Drage L., Ecker P., Orenstein R., Phillips P., *An outbreak of Mycobacterium chelonae infections in tattoos*, "Journal of the American Academy of Dermatology", 2010, 62(3): 501–506.
- Goldstein N., *Tattoos defined*, "Clinics in Dermatology", 2007, 25(4): 417–420.
- Handrick W., Nenoff P., Muller H.: *Infections caused by piercing and tattoos - a review*, "Wiener medizinische Wochenschrift", 2003, 153(9-10): 194–197.
- Jacob C.I., *Tattoo- associated dermatoses: a case report and review of the literature*. "Dermatologic Surgery", 2002, 28(10): 952–955.
- Jelski A., *Tatuaż*. Wyd. Alfa, 1993, 23–26.
- Kaatz M., Elsner P., Bauer A.: *Body-modifying concepts and dermatologic problems: tattooing and piercing*, "Clinics in Dermatology", 2008, 26(1): 35–44.
- Kamińska-Winciorek G., Brzezińska-Wcisło L.: *Możliwości usuwania tatuaży kosmetycznych*. "Dermatologia Estetyczna", 2006, 8(1): 23.
- Kamińska-Winciorek G., Brzezińska-Wcisło L., *Tatuaż i przekłuwanie skóry (piercing) – możliwości powikłań*, „Dermatologia Estetyczna”, 2005, 7(4): 189–192.
- Kaur RR., Kirby W., Maibach H., *Cutaneous allergic reactions to tattoo ink*. Journal of cosmetic Dermatology, 2009, 8(4): 295–300.
- Kazandjieva J., Tsankov N., *Tattoos: dermatological complications*, "Clinics in in dermatology" 25:4: 375–82.
- Keiming E., Jacson D.: *Psoriatic eruption after placement of a red tattoo: A case report and review of the literature*, "Journal of the American Academy of Dermatology" 2009, 60(3): 46.

Kluger N., Minier-Thoumin C., Plantier, F.: *Keratoacanthoma occurring within the red dye of a tattoo*, "Journal of Cutaneous Pathology", 2008, 35 (5): 504–507.

Lester B., Mayers A., Daniel A.: *Prevalence of Body Art (Body Piercing and Tattooing) in University Undergraduates and Incidence of Medical Complications*. Mayo Clinic Proceedings, 2002, 77(1): 29–34.

Magdziarz- Orlitzn J.: *Usuwanie tatuażu z zastosowaniem lasera Nd:YAG/KTP (1064/532 nm)- doświadczenia własne*, „Dermatologia Estetyczna”, 2008 10(5): 333–337.

Marańda E.: *Makijaż permanentny*, „Dbam o zdrowie”, 2007, 7–8 (61–62): 54–56.

Michnowicz A., *Tatuaż po polsku*, 2002.

Recenzje

Ryszard Kucha
Społeczna Akademia Nauk

Barbara Kalinowska-Witek: *W rodzinie i dla rodziny...*

Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku

w wybranych czasopismach Królestwa Polskiego

[Lublin 2011, UMCS, ss. 267]

Położenie kobiet na przestrzeni wieków zależne było zawsze od pozycji społecznej i sytuacji materialnej rodziny. Żyły one bowiem w roli córek, żon, matek oraz opiekunek i kapłanek domowego ogniska. Odpowiadały za wychowanie dzieci oraz zaspokajanie potrzeb domowników. Ich podstawowe zadania wyznaczały uwarunkowania polityczne, społeczne, ekonomiczne oraz kulturowe kraju, w którym przychodziły na świat. Dopiero wiek XIX w znacznym zakresie przyczynił się do rozwoju ruchu na rzecz emancypacji dziewcząt i kobiet.

Na ziemiach polskich głównym powodem podejmowania przez dziewczyny i kobiety zamężne pracy zarobkowej oraz aspirowania do zdobycia wykształcenia na poziomie średnim, a nawet wyższym, nie były postawy emancypacyjne, lecz przede wszystkim chęć zarobienia na utrzymanie własne oraz swoich dzieci i rodzeństwa.

Warto podkreślić, iż w XIX stuleciu edukacja dziewcząt odbywała się głównie w rodzinie i chociaż w drugiej połowie owego wieku dziewczęta coraz częściej podejmowały naukę i pracę zarobkową poza rodziną, ówcześni autorzy publikujący swe wywody w czasopismach, zaznaczali, że nie powinny one zapominać o swych powinnościach wobec rodziny. W tle owego stwierdzenia tkwiło jak cień przekonanie, iż w społeczeństwie pozbawionym własnej państwowości rodzina powinna strzec najistotniejszych wartości narodowych, religijnych i kulturowych. W latach zaborów na rodzinie spoczywał obowiązek przekazywania dzieciom i młodzieży miłości do Ojczyzny, wychowania ich na dzielne Polki i Polaków, gotowych do podjęcia walki o wolność i niepodległość własnego narodu i kraju, a w razie potrzeby nawet poświęcić życie za tę wielką sprawę.

B. Kalinowska-Witek należy do grona młodych badaczy niełatwych losów edukacji dziewcząt i kobiet polskich w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX stulecia. Jej monografia, oparta na wybranych czasopismach przeznaczonych dla kobiet, to przemyślane wnikliwie i głęboko studium losów edukacyjnych Polek w tamtym okresie czasu. Autorzy publikujący w ukazujących się wtedy periodykach nie mieli łatwego zadania. Musieli, znajdując się pod czujnym okiem carskich cenzorów, pisać mądrze oraz w wysoce zawoalowany sposób, lecz jednocześnie tak, iżby czytelniczki polskie rozpoznawały ich intencje, troskliwie ukrywane przed okiem carskiej rosyjskiej cenzury. Jej interwencja groziła bowiem zamknięciem pisma lub – przynajmniej – wstrzymaniem jego sprzedaży, a nawet karami więzienia lub wysokiej grzywny.

Obiektywny obraz tamtej sytuacji edukacyjnej dziewcząt i kobiet nie był łatwy do nakreślenia, lecz – należy to dodać – autorka dobrze się wywiązała z podjętego zadania badawczego. Struktura formalna recenzowanej pracy posiada układ chronologiczno-problemowy i składa się ze wstępu oraz sześciu rozdziałów, których treść wyznaczyła problematyka edukacyjna wybranych czasopism kobiecych Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku. Jedynie treść rozdziału pierwszego posiada odmienną bazę źródłową ukazując generalne założenia polityki oświatowej caratu na polu edukacji dziewcząt i kobiet. Jest to struktura prawidłowa i logicznie umotywowana treściami wybranych czasopism. Stąd rozdział drugi monografii omawia postrzeganie roli i zadań edukacyjnych rodziny w zakresie kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym. Rozdział trzeci to już rola edukacji w procesie rozwoju umysłowego dziewcząt oraz obraz możliwości ich edukacji w rodzinie i poza domem. Kolejny rozdział to edukacja średnia i wyższa, następny dotyczy kwestii edukacji zawodowej. W ostatnim rozdziale natomiast ukazano relację pism kobiecych do problemu przygotowania dziewcząt i młodych matek do macierzyństwa i opieki nad dziećmi. Istotny aspekt analiz to również rola kobiety jako żony, matki i kłanki domowego ogniska.

W pracy zawarto również dość obszerne i zarazem podsumowujące zakończenie, bogatą bibliografię omawianej problematyki i aneksy. Jako całość monografia prezentuje się klarownie, przejrzystie i operuje łatwym językiem, dostępnym nie tylko dla studentów, lecz również dla uczniów szkół średnich, a nawet dla osób z ulicy, które nie zagubiły jeszcze umiejętności korzystania z drukowanej literatury i są zainteresowane życiem kobiet w czasach zaborów. W treści tej monografii także badacz historyk wychowania znajdzie dla siebie perełki wiedzy niezbędnej dla wzbogacenia jego własnej refleksji poznawczej. Z pewnością warto po tę książkę sięgnąć i mieć ją na półce własnej biblioteki domowej.

Mariola Świdarska

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi

Przygońska E. (red.) *Praca z dzieckiem wymagającym*

[Toruń 2011, Wyd. Adam Marszałek, ss. 210]

Kim jest dziecko wymagające? Analizując tematykę zamieszczonych w części pierwszej monografii dr Ewy Przygońskiej artykułów, zwrócono uwagę na dziecko: uzdolnione, autystyczne, z ADHD, niedostosowane społecznie, manifestujące zachowania konfliktowe, ale również nieśmiałe, z dziecięcym porażeniem mózgowym oraz dyslektyczne.

Założeniem autorki było przygotowanie zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli, podręcznika, zawierającego wiadomości na temat metod pracy z dzieckiem ze specyficznymi wymaganiami.

Autorka artykułu *Uzdolniony „gejzer energii” wyzwaniem dla rodziców i wychowawców*, po zwróceniu uwagi na specjalne zdolności, definiuje uzdolnienia, wskazuje jak rozpoznać dziecko potencjalnie uzdolnione. Sygnalizuje istotę wspomagania rozwoju dziecka uzdolnionego, podkreślając, iż jest ono przede wszystkim dzieckiem. Zauważyć jednak należy, że pewne zachowania postrzegane jako cechy dziecka wybitnego, można by pewnie zgodnie a akceleracją rozwoju, uznać jako normę rozwojową.

W artykule *Dzieci autystyczne* autorka charakteryzuje zaburzenia w autyzmie wczesnodziecięcym, przybliży charakterystyczne dla autyzmu objawy, a po przedstawieniu zaburzeń w rozwoju społecznym dzieci autystycznych, trudności rozwoju mowy oraz rozwoju poznawczego, skupia uwagę na istocie pracy z osobą autystyczną. Autorka wypunktowuje szczegółowe zadania do realizacji, a następnie przedstawia wybrane metody pracy z dzieckiem autystycznym, takie jak: holding, programy Knillów oraz metodę ruchu rozwijającego W. Sherborne.

Tematem następnego artykułu jest *Dziecko z ADHD*. Autorka po przedstawieniu podłoża tego zaburzenia, jego objawów (nadruchliwość, impulsyw-

ność, brak koncentracji uwagi), przedstawia różne współtowarzyszące ADHD zaburzenia. Następnie omawia istotę postępowania z dzieckiem z ADHD w dwóch jego podstawowych środowiskach: domu rodzinnym oraz szkole.

Artykuł kolejny poświęcono dziecku niedostosowanemu społecznie. Kolejno przybliżono: definicję niedostosowania społecznego, jego przyczyny, objawy. Scharakteryzowano metody pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie na kolejnych poziomach edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne). Zwraca się jednak wagę, iż brak jest jednoznacznych zasad postępowania z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie.

Praca z dzieckiem manifestującym zachowania konfliktowe jest tematem następnej części prezentowanego zbioru. Autorka po próbie zdefiniowania konfliktu, skupia się na kilku (6) elementach stanowiących podłoże konfliktów (komunikacja, kultura, odgrywanie ról, potrzeby, samoocena oraz osobowość). Autorka charakteryzuje metody pracy z dzieckiem przejawiającym zachowania konfliktowe, dając cenne wskazówki dla nauczycieli i rodziców.

Autorka kolejnego artykułu skupiła uwagę na *Metodach pracy z dzieckiem nieśmiałym w szkole*. Poza rodziną, szkoła jest drugim środowiskiem socjalizującym młodego człowieka. Autorka przybliży różne metody aktywizacji społecznej dziecka nieśmiałego, takie jak: arteterapia, metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss, słuchanie bajek terapeutycznych, psychoedukacyjnych czy drama. Chęć aktywizacji dziecka nieśmiałego powinna być sporym wyzwaniem dla jego nauczycieli.

W artykule *Problemy przystosowania dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym i padaczką do naturalnego środowiska w szkole*, jego autorka po omówieniu typów dziecięcego porażenia mózgowego, przedstawia problemy integracji dzieci z porażeniem mózgowym w środowisku szkolnym. Następnie przedstawia klasyfikację padaczki, krótko omawia wybrane zespoły padaczkowe oraz najczęstsze problemy psychospołeczne dziecka chorego na padaczkę.

Dziecko z dysleksją rozwojową jest przedmiotem rozważań ostatniego artykułu omawianej monografii *Etiologia dysleksji rozwojowej – wybrane nowoczesne koncepcje i interwencje pedagogiczne*. Autorka omawiając etiologię zaburzenia, scharakteryzowała kilka jej koncepcji: genetyczną, organiczną, hormonalną, fonologiczną oraz psychodysleksji. Zwróciła uwagę na istotę oddziaływań terapeutycznych u dzieci z zaburzeniami w czytaniu i pisanii. Podkreśliła również wagę wczesnej diagnozy oraz terapii w dysleksji rozwojowej.

Zbiór artykułów, skupiający szczególną uwagę na metodach pracy z dzieckiem wymagającym jest zbiorem cennych rad i wskazówek zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli.