

Family Pedagogy

Pedagogika Rodziny

Kwartalnik 1(2)/2011

ISSN 2082-8411



Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania

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

Recenzent

prof. dr hab. Czesław Wiśniewski

Redakcja „Pedagogiki Rodziny. Family Pedagogy”

Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania
ul. Sienkiewicza 9, 90–113 Łódź
42 664 66 21, e-mail: mariouka@wp.pl

© Copyright by Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania

ISSN: 2082-8411

Korekta językowa oraz skład i łamanie

Ilona Marczak

Projekt okładki

Marcin Szadkowski

Druk i oprawa

Drukarnia „Green”
Plac Komuny Paryskiej 4
90–007 Łódź
42 632 27 13, 0604 507 082
e-mail: wydawnictwo@post.pl

Wersja papierowa wydania jest wersją podstawową

SPIS TREŚCI

ROZPRAWY NAUKOWE

- Henryk Cudak, *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze (Dysfunctions of the family and its care and bringing up dangers).....* 7
- Roman Jusiak, *Szkoły katolickie w Polsce jako instytucje pomocowe rodziny (Catholic schools in Poland as institutions helping the families).....* 15
- Mariola Świdarska, *Pomoc świadczona rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne (Help for a family with a disabled child).....* 35
- Jolanta Biała, *Dzieciństwo „poza rodziną” i „bez rodziny” – kontekst pracy opiekuńczej i socjalnej domu dziecka i działań zapobiegających marginalizacji społecznej wychowanków (Childhood „without a family” – as a context to care and social work of orphanage and activities preventing social marginalization).....* 51
- Sławomir Cudak, *Przemoc psychiczna wobec dziecka jako forma dysfunkcji emocjonalnej w rodzinie (Mental aggression against the child as the form of emotional dysfunction in a family).....* 63
- Anna Winiarczyk, *Migracje zarobkowe jedną z przyczyn niepełności rodziny (Economical migration as one of reasons of lack of completed families).....* 71
- Marlena Mirosława Kowalczyk, Beata Gotwald, *Zagrożenia dla procesu rozwoju i wychowania dzieci w Internecie (Dangers of development and nurture process of children in the Internet).....* 81
- Dariusz Wiśniewski, *Rodzinne „sprawstwo” inteligencji muzycznej dziecka (Family reasons of musical intelligence of a child).....* 89
- Joanna K. Wawrzyniak, *Opiekuńczo-wychowawcza rola dziadków w rodzinie (Grandparents role in nurturing the child in a family).....* 95

KOMUNIKATY Z BADAŃ

- Konstantinos Tsirigotis, Ewa Lewik-Tsirigotis, Jolanta Klimas, *Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza dzieci w rodzinach pozostających pod nadzorem kuratora sądowego (Life situation of children in families under the observation of judicial curator).....* 107
- Magdalena Suchodolska, *Relacje rodzice – dzieci w rodzinach rozwiedzionych z perspektywy dorosłych dzieci (Parents – children realtions in divorced families from the perspective of adult children).....* 121

Andrzej Zbonikowski, <i>Wybrane społeczno-demograficzne i osobowościowe uwarunkowania samorealizacji młodzieży akademickiej (Chosen social-demographic and personal backgorund of self-realization of students)</i>	137
Maciej Wichrowski, <i>Środowisko rodzinne a zachowania agresywne młodzieży (Family environment and aggressive behaviour of youth)</i> ..	151
Dorota Marciniak, <i>Wpływ „becikowego” na zachowania prokreacyjne (The impact of social help on procreative behaviours)</i>	159
Maria Sroczyńska, <i>Rytuały religijne w życiu rodzinnym (w świetle badań młodzieży na progu dorosłości) (Religious rituals in family life in the example of analysis of young people beginning to become adults)</i>	171
Tomasz Żurawski, <i>Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców (Bringing up conciousness and education of parents)</i>	185
Wioletta Ośkiewicz, <i>Postawy rodzicielskie a osamotnienie dziecka we własnej rodzinie (Parental attitudes and loneliness of the child in his family)</i>	195

RECENZJE

Katarzyna Miler Sławomir Cudak (red.), <i>Problemy wychowawcze we współczesnej rodzinie polskiej</i>	207
Mariola Świdarska Kurt Mosetter, Reiner Mosetter, <i>Nowa metoda leczenia ADHD</i>	213
Adam K. Gogacz Stanisław Korczyński (red), <i>Zazdrość w percepcji kobiet i mężczyzn</i>	217
Nella Stolińska-Pobralaska Stanisław Kozak (red.), <i>Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin</i>	221

Rozprawy naukowe

Henryk Cudak

Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze

Streszczenie

W każdej rodzinie występują pewne elementy niewłaściwych sytuacji życia rodzinnego oraz postaw i zachowań rodzicielskich, jednak w rodzinie dysfunkcyjnej, niezależnie od nasilenia i zakresu dysfunkcji, przejawiają się zachowania rodziców, powodujące zaniedbywanie dzieci w wielu sferach: opiekuńczej, biologicznej, materialnej, edukacyjnej, emocjonalnej i społecznej. Eliminowanie trudności wychowawczych u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych nie jest łatwe, gdyż przebywają one w niewydolnym wychowawczo-opiekuńczym środowisku o zaburzonych oddziaływaniach socjalizacyjnych i emocjonalnych.

Summary

In every family there are certain elements of the abusive situation of family life and parental attitudes and behavior, but in the dysfunctional family, regardless of its severity and scope, exhibit behaviors that cause parental neglect of children in many areas: care, biological, physical, educational, emotional and social. Eliminating the educational problems in children with dysfunctional families is not easy, because they reside in an environment that is ailing educationally and of disturbed socialization and emotional interactions.

Rodzina jest pierwszym, naturalnym środowiskiem i grupą społeczną dla dziecka. Jest ona tą wspólnotą, która w kolejnych okresach rozwojowych dziecka powinna wypełniać różnorodne funkcje opiekuńcze, rozwojowe, edukacyjne, socjalizacyjne i emocjonalne. Ponosi także główną odpowiedzialność za zaspokojenie potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych. Prawidłowe wypełnianie funkcji rodzicielskich tworzy korzystne środowisko wychowawcze, opiekuńcze i socjalizacyjne dla dziecka, w którym optymalnie następuje rozwój cech osobowości, kształtują się wartości i normy przyjęte w społeczeństwie.

W każdej jednak rodzinie występują pewne elementy niewłaściwych sytuacji życia rodzinnego oraz postaw i zachowań rodzicielskich. Jeśli w codziennym życiu

rodzinnym nasilają się negatywne i trudne sytuacje pozbawione więzi emocjonalnych, wówczas rodzina nie spełnia należycie swych założonych funkcji. Ogranicza ona swe działanie opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne. Staje się wówczas rodziną dysfunkcyjną, w której występuje brak lub niedostatek zaspokajania potrzeb biologicznych, uczuciowych i rozwojowych, następuje dezorganizacja środowiska wychowawczego, społecznego, emocjonalnego i strukturalnego.

1. Pojęcie rodziny dysfunkcyjnej

Dysfunkcjonalność rodziny powoduje zaburzenie stosunków emocjonalnych i interpersonalnych między rodzicami oraz między rodzicami a dziećmi. Zakłócony zostaje klimat życia domowego, tworząc traumatyczną atmosferę życia rodzinnego. Niezaspokojone są w niej potrzeby psychiczne dziecka, a życie rodzinne ulega dezorganizacji. W rodzinie dysfunkcyjnej brak jest celów wychowawczych i życiowych. Natomiast metody opiekuńczo-wychowawcze występujące w rodzinie są okazjonalne, często niepedagogiczne, powodujące niedostosowanie dzieci do potrzeb, wartości i celów społecznych.

Środowisko rodziny dysfunkcyjnej jest zaburzone, rozbita jest wspólnota członków. Więzy emocjonalne między rodzicami a dzieckiem są osłabione.

A. Przybyłka (1999) określa rodzinę dysfunkcyjną jako taką, w której życie społeczne jest regulowane przez zbiór powszechnie odrzuconych wartości, norm i wzorów zachowań, stanowiących przedmiot transmisji międzypokoleniowej w toku procesów socjalizacyjnych, przyczyniając się tym samym do pogłębiania nieprzystosowania społecznego dzieci w tym uczestniczących oraz zaburzenia wszystkich relacji i komunikacji grupowej.

Słusznie A. Przybyłka sugeruje, że rodzina dysfunkcyjna z jednej strony nie wypełnia zadań socjalizacyjnych w swej działalności opiekuńczo-wychowawczej w stosunku do swych dzieci. Z drugiej strony zwraca uwagę na fakt, że patologia społecznych wartości oraz uznawanych norm i wzorów zachowań, realizowanych w rodzinie powoduje niedostosowanie społeczne młodego pokolenia.

Pojęcie rodziny dysfunkcyjnej w sposób prosty, ale niezwykle precyzyjny określi S. Kawula (2006). Charakteryzuje ją jako tę grupę członków, która nie potrafi dostatecznie dobrze wypełniać swoich funkcji rodzicielskich, a więc taką, która nie potrafi sprostać swoim obowiązkom i zadaniom względem swoich dzieci i innych członków rodziny oraz pomyślnie rozwiązywać swoich procesów i sytuacji kryzysowych.

Dysfunkcjonalność rodziny może dotyczyć różnych jej zadań oraz różnego jej zakresu i siły natężenia zaburzeń w wypełnianiu funkcji rodzicielskich. Stąd też wyróżnić możemy: dysfunkcję ekonomiczną rodziny, dysfunkcję socjalizacyjną, wychowawczą, opiekuńczą, emocjonalną.

Wyodrębnienie poszczególnych dysfunkcji rodziny jest możliwe tylko z punktu widzenia teorii pedagogicznej. W praktyce życia codziennego rodzina, stanowiąc pewien system wielostronnych powiązań, interakcji i uwarunkowań materialnych,

biologicznych, społecznych i emocjonalnych powoduje, iż zagrożenie rodziny w jednej podstawowej funkcji rozprzestrzenia się na dysfunkcje w innych sferach życia rodzinnego.

2. Przyczyny dysfunkcji rodziny

Rodzina jako grupa społeczna nie jest wspólnotą członków, funkcjonujących w izolacji od szerszego układu społecznego, zamkniętą na wpływy zewnętrznych uwarunkowań aksjologicznych, społecznych i ekonomicznych. Dlatego też przyczyny dysfunkcjonalności rodziny należy doszukiwać się w dwóch grupach uwarunkowań. Pierwsza grupa przyczyn związana jest ze zjawiskami makrostruktury społecznej. Należą do nich:

- bezrobocie,
- kryzys gospodarczy państwa,
- atomizacja życia społecznego,
- niski poziom ekonomiczny społeczeństwa,
- konflikty społeczne,
- niski poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa,
- degradacja wartości społecznych,
- migracja ludności w społeczeństwie,
- wzrost tolerancji i dewaluacji norm społecznych,
- przenikanie wzorów zachowań, często niekorzystnych, z państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych.

Do przyczyn dysfunkcjonalności tkwiących w środowisku rodzinnym należy zaliczyć:

- niewydolność opiekuńczo-wychowawczą rodziny,
- konflikty w rodzinie,
- alkoholizm jednego bądź obojga rodziców,
- uzależnienie narkotykowe u rodziców,
- niska kultura pedagogiczna rodziców,
- ubóstwo materialne rodziny,
- przestępczość rodziców,
- rozbitcie struktury rodzinnej,
- rozluźnienie, bądź brak więzi emocjonalnej w rodzinie,
- traumatyczna atmosfera życia domowego,
- negatywne postawy rodzicielskie i cechy osobowe rodziców.

Makrospołeczne uwarunkowania, powodujące dysfunkcjonalność rodziny, mają bezpośredni bądź pośredni wpływ na jej funkcjonowanie jako mikrostruktura.

ry społecznej. Wymienione czynniki zarówno zewnątrzrodzinne, jak i wewnątrzrodzinne kumulują się i tworzą złożony spłot przyczyn i zaburzeń w wypełnianiu zadań rodzicielskich, powodując dysfunkcje rodziny o różnym stopniu i zakresie.

Jadwiga Izdebska (2000), dokonując analizy przyczyn dysfunkcjonalności rodziny nie wyodrębnia makrospołecznych uwarunkowań. Skupia ona uwagę na wewnątrzrodzinnych przyczynach, wynikających z patologii w znaczeniu biologicznym i społecznym, obciążających któregoś z rodziców. Do przejawów patologii i dewiacji społecznej, powodującej dysfunkcje rodziny należą: przestępczość, alkoholizm, zachowania autodestrukcyjne, dewiacyjne zachowania seksualne, zaburzenia psychiczne, obłożna choroba fizyczna, kalectwo, rozbite rodziny, układ nieformalny (konkubinat), złe pożycie rodziców, zawężone stosunki emocjonalne w rodzinie, patologiczne zachowania rodziców (np. przemoc wobec dziecka), uzależnienie od narkotyków, prostytutka.

Trudności w realizacji niektórych funkcji rodziny powodują też takie zjawiska jak: bezrobocie, bezdomność rodziców, ubóstwo, nietolerancja, wadliwy system oddziaływań wychowawczych w rodzinie lub zainteresowań rodziców dziecka, charakter pracy rodziców.

Określanie przyczyny dysfunkcji rodziny jest dość trudnym zadaniem, gdyż jej tworzenie jest procesem, który rozpoczyna się zaburzeniem jednej funkcji rodzicielskiej, wywołując inne, niekorzystne sytuacje życia rodzinnego.

3. Przejawy zachowań rodziny dysfunkcyjnej

W rodzinie dysfunkcyjnej kształtują się różne negatywne zachowania. Powodują one niekorzystne środowisko opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne dla dziecka. Wśród wielostronnych negatywnych przejawów zachowań członków rodziny, a szczególnie rodziców z rodziny dysfunkcyjnej należy wymienić m.in.: zakłócenie stosunków uczuciowych lub nawet zerwanie więzi emocjonalnych, nerwową, traumatyczną atmosferę domową, konflikty rodzinne, agresję i przemoc w środowisku rodzinnym.

Zaburzenie więzi emocjonalnej w rodzinie dysfunkcyjnej może przybierać różne postacie – począwszy od rozluźnienia więzi uczuciowych między członkami rodziny, poprzez obojętność emocjonalną między rodzicami czy rodzicami i dzieckiem, aż do zaniku więzi emocjonalnych, przechodzącego często do negatywnych i wrogich stosunków emocjonalnych w rodzinie. Ten chłód emocjonalny i wrogość przejawia się często w rodzinach o różnych obszarach dysfunkcjonalności.

Rodzice w zaburzonym środowisku rodzinnym, choć mogą starać się stwarzać pozory dbałości opiekuńczej i wychowawczej o dziecko, jednocześnie swym negatywnym zachowaniem i stosunkiem emocjonalnym izolują się od siebie, nie zauważają problemów życiowych dziecka, nie wykazują zainteresowania jego edukacją szkolną.

Rodziny dysfunkcyjne z pogranicza patologii społecznej przejawiają często negatywne stosunki emocjonalne w postaci odrzucenia dziecka, jawnego demon-

strowania wobec niego wrogich uczuć, okazywania mu dezaprobaty, krytykowania jego działań, stosowania zbyt surowych kar, a nawet psychicznej i fizycznej przemocy.

Negatywnym elementem więzi emocjonalnej w rodzinie dysfunkcyjnej są konflikty małżeńskie oraz między rodzicami a dziećmi. Nieporozumienia, spory i kłótnie między rodzicami w środowisku dysfunkcyjnym występują coraz częściej i z coraz większym natężeniem negatywnych emocji. W rodzinach z dysfunkcją ekonomiczną, bezrobociem i o niskich dochodach finansowych najczęściej konflikty występują na tle braków finansowych, niepotrzebnych wydatków, braku gospodarności ze strony żony i małej zaradności męża. W rodzinach z dysfunkcją emocjonalną i socjalizacyjną (np. rodziny z problemem alkoholowym) występują konflikty o dużej sile i częstości na tle zazdrości, pomówień, agresji, zaniedbań domowych i opiekuńczo-wychowawczych, negatywnych zachowań alkoholika. W takich rodzinach powstają z reguły konflikty trwałe, które cechują się brakiem skłonności rodziców do ich eliminowania. Spory i nieporozumienia wciąż potęgują się i uzewnętrzniają w różnych sytuacjach rodzinnych w postaci gwałtownych emocji, werbalnej agresji, sprzeczności interesów i celów.

Konflikty w środowisku rodziny dysfunkcyjnej są także tym czynnikiem, który powoduje nerwową, chłodną i traumatyczną atmosferę domową. Negatywna atmosfera w rodzinie charakteryzuje się obojętnością w stosunkach między członkami rodziny, brakiem poczucia bezpieczeństwa, izolacją emocjonalną, nerwowością i niepewnością w życiu psychicznym i społecznym wspólnoty rodzinnej.

Zaburzenie atmosfery domowej występuje w rodzinach o różnej sile natężenia i różnym zakresie dysfunkcji rodzicielskiej. Stąd też atmosferę życia rodzinnego w tych rodzinach można określić jako:

- napiętą, pełną nieufności, niedomówień, stwarzającą różne zagrożenia, w których dochodzi do konfliktów,
- hałaśliwą, agresywną, w której występuje przemoc psychiczna, a nawet fizyczna,
- depresyjną, w której występuje smutek, przygnębienie, rezygnacja,
- obojętną, charakteryzującą się brakiem związku uczuciowego z dzieckiem,
- nadmiaru emocji i problemów życiowych trudnych do rozwiązania (Obuchowska, 1986).

Agresja i przemoc w rodzinach dysfunkcyjnych jest dość częstym zjawiskiem (Świdarska, 2008). Występuje ona szczególnie w rodzinach z problemem alkoholowym oraz w rodzinach przestępczych jako niezamierzone bądź zamierzone działania agresji fizycznej lub psychicznej, wykorzystujące przewagę siły, skierowane przeciw osobie bliskiej (współmałżonkowi lub dzieciom), naruszając jej prawa i dobra osobiste, jednocześnie powodując cierpienie osób funkcjonujących w rodzinie.

Przyczyny przemocy w rodzinach dysfunkcyjnych bywają różne, np. negatywne reakcje członków rodziny na trudne problemy życiowe, prowokujące zachowa-

nia innych członków rodziny, a także negatywne postawy rodzicielskie i psychiczne cechy osobowości rodziców. E. Jarosz (2001) dowodzi, iż najczęściej przemoc i agresja występują w rodzinach, w których nadużywa się alkoholu i narkotyków. Wówczas uzależniony członek rodziny przestaje panować nad swoimi negatywnymi reakcjami, nie przestrzega norm społecznych.

W rodzinach o dużej sile dysfunkcji, w których uwidacznia się patologia społeczna, najczęściej występuje przemoc fizyczna, psychiczna, zaniedbanie, a nawet przemoc seksualna.

Przemoc fizyczna, wywoływana przeważnie przez ojca alkoholika, skierowana jest przeciwko matce i dzieciom. Członkowie rodziny – ofiary przemocy – są zastraszeni, dlatego też pozostają bierni i niezdolni do obrony. Kary cielesne w stosunku do dzieci stosowane przez rodziców dysfunkcyjnych noszą często znamiona zachowań agresywnych i prowadzą do bólu, cierpień biologicznych i fizycznych obrażeń. Stąd też agresja jest często ukrywana przez dzieci i rodziców (Cudak, 2007).

W rodzinach dysfunkcyjnych w sposób nieświadomy stosowana jest agresja werbalna i przemoc psychiczna, które niosą ze sobą poniżenie dziecka, jego zagrożenie, lęk, ograniczenie kontaktów społecznych, narzucanie własnych racji.

W patologicznych rodzinach dysfunkcyjnych zdarza się przemoc seksualna w postaci wymuszenia pożycia seksualnego na członkach rodziny, a nawet seksualnego zaspokojenia kosztem dziecka. Przykładem takich zachowań jest zachęcanie do rozbierania, uwodzenie, oglądanie pornografii itp.

W każdej dysfunkcyjnej rodzinie niezależnie od nasilenia i zakresu przejawiają się zachowania rodziców, powodujące zaniedbywanie dzieci w sferze opiekuńczej, biologicznej, materialnej, edukacyjnej, emocjonalnej i społecznej.

Zaniedbanie opiekuńcze występuje wówczas, gdy brak jest opieki nad dzieckiem, kontroli i odpowiedzialności rodziców za jego bezpieczeństwo i rozwój. Zaniedbanie biologiczne przejawia się w niedostatku odżywiania, snu, zaspokajania potrzeb higienicznych dziecka. Zaniedbanie edukacyjne obejmuje zaburzenia w realizacji obowiązku szkolnego, braku pomocy w nauce szkolnej dziecka, braku zakupu pomocy szkolnych dla dziecka. Zaniedbanie materialne cechuje się: niedostatkiem finansowym, niezaspokajaniem potrzeb materialnych dzieci. Zaniedbanie emocjonalne obejmuje brak zaspokojenia potrzeb uczuciowych dziecka, wsparcia emocjonalnego, brak zainteresowania jego problemami.

4. Konsekwencje opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne dla dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych

Dysfunkcja rodziny, zaburzając w sferze ekonomicznej, emocjonalnej, aksjologicznej i socjalizacyjnej środowisko rodzinne, powoduje także zakłócenie rozwoju intelektualnego, uczuciowego, społecznego i edukacyjnego dzieci. Przyczynia się też do powstawania niedostosowania społecznego młodzieży, funkcjonującej w tych rodzinach.

Dzieci, doświadczając i obserwując dysfunkcje rodziny, w której zaburzona jest jedna sfera emocjonalna (konflikty między rodzicami, zachwiane stosunki uczuciowe, agresja i przemoc w rodzinie), kształtują niewłaściwe cechy osobowości. Wykazują one postawę lękową i wrogość wobec otoczenia społecznego. Ciągłe poczucie zagrożenia przeżywane w środowisku rodzinnym powoduje silne napięcie emocjonalne, agresję lub bierność oraz apatię w zachowaniach. Niedostatek w sferze przynależności społecznej, dialogu i akceptacji w rodzinie oraz dysfunkcji emocjonalnej, przejawianej przez rodziców wywołuje u dzieci różne urazy psychiczne, poczucie osamotnienia, niższej wartości i pozycji społecznej w grupie rówieśniczej. Zaburzona jest u nich sfera emocjonalna, co przejawia się w nieprawidłowych zachowaniach w środowisku społecznym. Najczęściej są one niestabilne i nademocjonalne. W podobnych sytuacjach życiowych zachowania przyjmują krańcowe formy uczuciowe – od emocjonalnego zadowolenia do chłodu emocjonalnego, a nawet depresji i izolacji społecznej.

Świadomość dziecka, że funkcjonuje w środowisku dysfunkcyjnym, zagrażającym konfliktami, agresją i przemocą, wywołuje negatywny wpływ na rozwój sfer intelektualnych. Zachwiane są potrzeby edukacyjne dzieci oraz postawy wobec przekazywanych treści poznawczych i wychowawczo-opiekuńczych w szkole.

Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych osiągają niższe wyniki edukacyjne. Wykazują niską lub brak motywacji do nauki szkolnej. Są bierne, często apatyczne, niechętnie w podejmowaniu działań edukacyjnych. Mają dość duże trudności w koncentrowaniu uwagi na wykonywanym zadaniu szkolnym.

W rodzinach dysfunkcyjnych z problemem alkoholowym dzieci przejawiają w szkole agresję wobec kolegów i nauczycieli bądź wykazują bierność i obojętność. Często są nieprzygotowane do zajęć i obowiązków szkolnych. Proces poznawczy dziecka jest zaburzony. Dziecko podczas lekcji przeżywa negatywne emocje i konflikty, jakich doświadczało w domu rodzinnym. Dysfunkcja opiekuńcza i ekonomiczna rodziny z jednej strony pozbawia dziecko pomocy i wsparcia edukacyjnego, z drugiej zaś strony niedostatek materialny i brak zainteresowania rodziców problemami szkolnymi wyklucza go z różnych form edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Naśladownictwo i identyfikacja są naturalnymi mechanizmami socjalizacji dziecka. Dziecko uczy się wzorów zachowań od rodziców, bierze z nich przykład i często ich naśladuje. W rodzinach dysfunkcyjnych, w których występują konflikty, agresja, przemoc, alkoholizm tworzą się i rozwijają trudności wychowawcze u dzieci i młodzieży. Przejawiane przez nie trudności wychowawcze wyrażają się w kontaktach z rówieśnikami, w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym. W grupach rówieśniczych przejawiają nademocjonalność, gniew, konfliktowość, agresję, arogancję w zachowaniach, przemoc i brutalność wobec słabszych.

W środowisku rodzinnym dzieci sprawiają trudności wychowawcze takie jak: kłamstwa, kradzieże, obojętność na polecenia rodziców, nieposłuszeństwo, agresja wobec rodziców, używanie przekleństw, ucieczki z domu.

W szkole dzieci z rodzin dysfunkcyjnych najczęściej: kłamią, są agresywne, aroganckie, nie wypełniają zadań i poleceń nauczyciela, wagarują, wykazują brak aktywności społecznej, zaczepiają kolegów szkolnych, są przyczyną częstych konfliktów w klasie szkolnej.

W środowisku lokalnym są: aspołeczne, niszczą dobra społeczne, są groźne wobec otoczenia dorosłych, buntują się, głośno manifestują negatywne zachowanie, używają przemocy, wulgarnego słownictwa, wykazują niechęć do jakiegokolwiek pomocy.

Eliminowanie trudności wychowawczych u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych nie jest łatwe, gdyż przebywają one w środowisku niewydolnym wychowawczo-opiekuńczym o zaburzonych oddziaływaniach socjalizacyjnych i emocjonalnych.

Stąd też należy podejmować przede wszystkim działania pedagogiczne, eliminujące dysfunkcje rodziny lub w patologicznych sytuacjach środowiska rodzinnego izolować nieprzystosowane społecznie dzieci od środowiska rodzinnego.

Bibliografia

Cudak S. (2007), *Społeczno-demograficzne determinanty przemocy wobec dzieci w rodzinie*, Kielce.

Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok.

Jarosz E. (2001), *Dom, który krzywdzi*, Kielce.

Kawula S. (2006), *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych* [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń.

Obuchowska I. (1986), *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa.

Przybyłka A. (1999), *Dysfunkcja rodziny w okresie transformacji ustrojowej* [w:] *Polityka społeczna wobec reform*, Katowice.

Świdarska M. (2008), *Czy agresja jest wrodzona?* [w:] Szczepanik R., Wawrzyniak J., *Różne spojrzenia na przemoc*, Łódź.

Roman Jusiak

Szkoły katolickie w Polsce jako instytucje pomocowe rodziny

Streszczenie

Szkoła bezsprzecznie spełnia istotną rolę w rozwoju człowieka. Kościół katolicki zawsze otaczał rodziny wielką troską i dbał o wychowanie (szczególnie chrześcijańskie) młodego pokolenia. Dlatego też powoływał różnego rodzaju placówki edukacyjne. Współcześnie ważną rolę w tym względzie odgrywają szkoły katolickie, które pełnią misję Kościoła – zmierzają do formowania młodego pokolenia na dojrzałych i świadomych obywateli i chrześcijan.

Summary

The school certainly fulfills an important role in human development. The Catholic Church has always undertaken great care of the family and education (especially Christian), of the younger generation. Therefore, claimed various types of educational establishments. Nowadays Catholic schools which are part of the Church's mission and seek to form young people to mature and sensible citizens and Christians play an important role in this regard.

1. Wprowadzenie

Rola szkoły w procesie rozwojowym człowieka jest bezsporna. Współczesne społeczeństwa przykładają duży nacisk na edukację. Również w Polsce wdrażana w ostatnim okresie reforma systemu oświaty, kształtowana przez idee państwa demokratycznego, jest wyrazem potrzeb społeczeństwa pluralistycznego i obywatelskiego. Warto wspomnieć, że wychowanie i nauczanie w polskich szkołach w okresie rządów komunistycznych w Polsce, szczególnie od ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 r. (Dz. U. 1961, nr 32, poz. 160 z późn. zm.), objęte było monopolem państwa socjalistycznego. W szkole obowiązywało wychowanie świeckie i tzw. „naukowy” (czytaj: marksistowski) pogląd na świat.

W zasadzie do 1962 r. zlikwidowane zostało szkolnictwo katolickie¹. Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej z 1989 r. dała możliwość zakładania i prowadzenia szkół przez kościelne osoby prawne (Por. Dz. U. 1989, nr 29, poz. 154 z późn. zm.).

Transformacja społeczna i polityczna, która rozpoczęła się u nas w 1989 r. pozwoliła na prowadzenie szkół innym (poza państwem) osobom prawnym oraz fizycznym. Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej tegoż roku dała możliwość zakładania i kierowania szkołami przez kościelne osoby prawne (Por. Dz. U. 1989, nr 29, poz. 154 z późn. zm.). Szczególnie ważną kwestią, w ramach wymienionego procesu, było odejście od sztywnego systemu szkół państwowych. Podstawę nowego systemu określa ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 oraz późniejsze rozporządzenia). Fundamentalnym elementem zmian było umożliwienie w umiarkowanym stopniu autonomicznego funkcjonowania placówek edukacyjnych, prowadzonych przez różne podmioty prawne (państwo, samorządy, organizacje i stowarzyszenia oraz Kościół katolicki). W naszych analizach skoncentrujemy się na szkołach kierowanych przez bardzo ważną w społeczeństwie polskim instytucję, jaką jest Kościół katolicki, który w zasadzie zawsze zachowywał duży stopień autonomii od bezpośrednich nacisków rządzących.

W zaprezentowanych tu analizach zwrócimy uwagę na specyfikę edukacji prowadzonej przez kościelne podmioty (zakony, diecezje, organizacje i stowarzyszenia religijne). W sposób szczególny zwrócimy uwagę na aspekt, który jest niewątpliwie wyróżnikiem takich szkół, tj. dużej waloryzacji (w porównaniu ze szkołami państwowymi) swojej roli służebnej względem rodziny. Niewątpliwie ona właśnie (oczywiście funkcyjna) powinna w zasadzie zawsze stanowić zasadnicze środowisko wychowawcze (Cudak, 2003). Natomiast powoływane przez państwo i inne podmioty instytucje powinny pełnić rolę pomocową wobec niej (Jusiak, 2009). W ostatnim okresie w Polsce można obserwować dynamiczny wzrost ilości szkół katolickich, które coraz częściej stają się też przedmiotem naukowych analiz (Zasępa, 2003; Siwiński, Dymer, 2001; Małachowski, 2004).

2. Ogólna charakterystyka systemu szkolnego w Polsce

Szkoła to instytucja powszechnego kształcenia, wychowania i opieki. Kształcenie polega na przekazywaniu uczniom wiedzy z różnych dziedzin nauki, techniki,

¹ Po 1962 r. pozostało 9 szkół, które na podstawie zgody Ministra Oświaty były zwolnione z obowiązku wychowania świeckiego – Licea Ogólnokształcące: Sióstr Nazaretanek i Zmartwychwstanek w Warszawie oraz Sióstr Niepokalanek w Szymanowie i Wałbrzychu, Urszulanek Unii Rzymskiej we Wrocławiu, Sióstr Prezentek i Księży Pijarów w Krakowie oraz szkoły zawodowe: Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu i Księży Salezjanów w Oświęcimiu. Było także Liceum św. Augustyna w Warszawie prowadzone przez PAX, a w okresie stanu wojennego reaktywowane zostały dwa Licea Ogólnokształcące Sióstr Urszulanek Unii Rzymskiej – w Poznaniu i Rybniku.

literatury, sztuki itp. Wychowanie zaś realizowane jest poprzez ogólny proces edukacji i sprowadza się do przekazywania określonego systemu wartości i norm. Szkoła socjalizuje uczniów i formuje w nich zdolności prospołeczne oraz umiejętności właściwej komunikacji z innymi, tak poprzez upowszechnianie umiejętności lingwistycznych, jak też rozumienia kultury różnych społeczeństw.

Opiekuńcza funkcja szkoły wyraża się w dążeniu do zaspokajania potrzeb intelektualnych, kulturowych oraz – w określonym zakresie – potrzeb egzystencjalnych uczniów. W literaturze przedmiotu wyróżnia się również funkcję rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną. Pierwsza z nich polega na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej, przekazywaniu uczniom ciągłości procesu historycznego i odtwarzaniu struktury społecznej. Funkcja adaptacyjna polega na przystosowywaniu wychowanków do zastanych struktur życia społeczno-politycznego, wprowadzaniu ich w istniejące i projektowane role społeczne, zawodowe oraz na takim przedstawianiu obrazu świata, aby uznali oni istniejący ład społeczny za właściwy i słuszny. Natomiast funkcja emancypacyjna polega na przygotowywaniu uczniów do nieprzerwanej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej oraz uzdalnianiu ich do krytyki, dzięki czemu mogliby pokonywać istniejące ograniczenia rozwojowe oraz uczestniczyć w przekształcaniu otaczającego ich świata.

Szkoła pełni więc wobec uczniów funkcję dydaktyczną (kształcącą), wychowawczą i opiekuńczą. Instytucja ta przekazuje podopiecznym wiedzę z różnych dziedzin nauki, techniki, literatury, sztuki (funkcja dydaktyczna), kształtuje ich postawy wobec rzeczy, ludzi, norm, wartości (funkcja wychowawcza), zaspokaja podstawowe potrzeby, niezbędne dla prawidłowego rozwoju fizycznego i psychospołecznego uczniów (funkcja opiekuńcza) (Łobocki, 2003). Edukacyjna rola szkoły – jak już wspomniano – jest bezdyskusyjna, ale współcześnie – w kontekście powszechnego w obrębie cywilizacji europejskiej funkcjonowania społeczeństw demokratycznych i pluralistycznych oraz tworzenia się społeczeństw sieci (Barney, 2008) i państw obywatelskich – sprawa ta nie wygląda już tak jednoznacznie. Rodzą się kontrowersje (Pilch, 1999), a niekiedy wprost upowszechniane są koncepcje skrajne, że szkoła powinna przede wszystkim uczyć i nie musi prowadzić procesu wychowawczego w tradycyjnym tego słowa znaczeniu².

Aktualnie omawiana instytucja zajmuje niewątpliwie istotne miejsce w życiu młodego człowieka. Okres przebywania ucznia w tego rodzaju placówce jest stosunkowo długi. Współcześnie wychowanie szkolne trwa dłużej, a przez to jest bardziej intensywne i kosztowne niż kiedykolwiek w historii. Można sformułować tezę, że aktualnie w państwach z kręgu kultury euroatlantyckiej mamy do

² Koncepcje takie są charakterystyczne dla różnych nurtów, nawiązujących do antropologii postmodernistycznej (koncepcje antyautorytarne, antypedagogiczne, zwane postpedagogicznymi), które odrzucają w wychowaniu takie zjawiska jak: autorytet, formacja, naśladownictwo i wszelkie „prowadzenie” wychowanka, uważając je za specyficzną formę przemocy.

czynienia z tzw. powszechną edukacją i dąży się do tego, aby miała ona charakter permanentny. Dzieci i młodzież spędzają bardzo dużo czasu w instytucjach wychowawczych takich jak: przedszkole, szkoła, uczelnie wyższe, różnego rodzaju ośrodki. Są stale w obszarze oddziaływania: pedagogów, nauczycieli, wychowawców, psychologów, różnego rodzaju trenerów, opiekunów itp. Ta wielka intensyfikacja wysiłków pedagogicznych w rezultacie nie daje jednak wyraźnego wzrostu sukcesów wychowawczych. Budzi to niepokój szczególnie rodziców i pedagogów. Szukając przyczyn tego stanu rzeczy, często wskazuje się na środowisko szkolne.

Można zauważyć, że dawniej w Polsce oddziaływanie rodziny, szkoły i Kościoła (parafii, klasztorów i innych instytucji katolickich) było w zasadniczych elementach ze sobą zintegrowane. Wymienione instytucje właściwie wspólnie dążyły do osiągnięcia określonych celów wychowawczych. Współcześnie więzy między tymi środowiskami nie tylko zostały wyraźnie rozluźnione, ale w polskiej powojennej rzeczywistości dążenia i cele tych instytucji bardzo często podążały obok siebie lub wprost rozchodziły się, a niekiedy ich oddziaływania były (w niektórych sferach nadal są) antagonistyczne.

Analizując funkcje realizowane przez szkołę, należy mieć świadomość, że instytucja ta zawsze działa w określonym kontekście społeczno-kulturowym i uznawanych koncepcjach moralnych. We współczesnej rzeczywistości polskiej życie społeczno-kulturowe kształtowane jest zasadniczo przez dwie odmienne koncepcje: laicką i chrześcijańską. Myśl laicka, bardzo mocno podkreśla humanizm i zmierza do ułatwienia człowiekowi życia, dlatego głoszone zasady dostosowuje do wymagań czasów (etyka sytuacyjna, zmienna, zależna od sytuacji). Ma ona charakter naturalny (nie odwołuje się do nadprzyrodzoności). Natomiast etyka chrześcijańska oparta jest na Objawieniu, Dekalogu i stawia człowiekowi duże wymagania, którym przysługuje wysoki stopień obowiązywalności, ponieważ normy poparte są nadprzyrodzonym autorytetem. Z tych powodów etyka laicka, stawiająca mniejsze wymagania niż etyka chrześcijańska, w pewnych kręgach – również wśród nauczycieli – cieszy się dużą popularnością. Jej akceptacja prowadzi jednak do osłabienia wrażliwości moralnej i przyjmowania etyki sytuacyjnej, w koncepcji której wybory etyczne zależą od okoliczności i różnych uwarunkowań. W tej sytuacji to, co dotychczas było jednoznacznie oceniane jako moralnie złe, obecnie coraz częściej traktowane jest obojętnie.

Szkoły powoływane są w celu wspierania rodziny w jej zadaniach edukacyjnych i socjalizacyjnych. Zawsze jednak rodzice powinni być pierwszymi, zasadniczymi wychowawcami swych dzieci, a nauczyciele mają im pomagać w wypełnianiu tego zadania (Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego, 1993). Współcześnie pomimo wzrostu znaczenia szkoły, nie jest ona w stanie wyczerpująco odpowiedzieć na wszystkie, nurtujące młodego człowieka pytania. Dlatego aktualnie w procesie wychowania dostrzega się wzrost roli innych – poza rodziną i szkołą – środowisk społecznych i kulturowych, w tym środków masowego przekazu (Muskus, 2001).

Zadaniem szkoły jest kształtowanie człowieka otwartego, krytycznego i odpowiedzialnego. Uczeń dojrzały intelektualnie, osobowościowo, kulturowo bez większych trudności znajdzie właściwe sobie miejsce w biegu różnych wydarzeń. Przeciwnie uczeń, który został wykształcony zbyt specjalistycznie, a niedoinformowany i niedoformowany humanistycznie, stanie bezradny wobec osobistych i społecznych problemów (Majewski, 1992).

Oczywiście szkoły zawsze funkcjonują w określonym kontekście społeczno-politycznym i realizują konkretne zadania, które w zasadzie wynikają z ogólniejszych koncepcji polityczno-społecznych i oświatowo-wychowawczych państwa. Jeżeli chodzi o społeczeństwo polskie, szkoła zawsze funkcjonowała w kontekście religii chrześcijańskiej oraz rodzin, w większości należących do Kościoła katolickiego. Wartości chrześcijańskie były w domach traktowane jako układ odniesienia i legitymizacji dla procesów wychowawczych realizowanych w szkole. Niestety w okresie komunistycznych, totalitarnych rządów instytucja szkoły oficjalnie prezentowała całkiem inne wartości. Współcześnie, w dobie kształtowania się u nas społeczeństwa otwartego, również dochodzi do napięć pomiędzy systematem aksjologicznym propagowanym przez rodziny (uznające chrześcijańskie wartości) a szkołami (nie wszystkimi) oraz tym, co i jak przekazują niektórzy szkolni pedagodzy i nauczyciele. W tej sytuacji w oświacie można zaobserwować pewnego rodzaju chaos aksjologiczny, który powoduje różne reperkusje wychowawcze.

Analitycy stwierdzają, że pomimo społecznych wysiłków sukcesy pedagogiczne w szkołach są obecnie mniejsze niż kiedyś. Narastają takie zjawiska jak: przemoc, agresja, uzależnienia, znieczulenie, niedostosowanie społeczne, hedonistyczny i konsumpcyjny styl życia. W tej sytuacji systematycznie rozszerzają się różnego rodzaju inicjatywy pedagogiczne i wprowadza się coraz to nowe reformy w szkolnictwie. Kryzys wychowawczy w tej instytucji jest jednak wyraźnie dostrzegalny. Niekiedy mówi się, że w europejskiej cywilizacji nastąpił „koniec wychowania” szkolnego. Twierdzi się, że przy pomocy dotychczas stosowanych sił i środków nie da się ożywić tego procesu. Szukać więc należy nowych metod i technik pedagogicznych.

Szczegółowe analizy systemu szkolnego w Polsce również jednoznacznie dowodzą, że szkolny system normatywny w Polsce jest w stanie rozkładu (Zemło, 2006). Świadczy o tym wiele niepokojących zjawisk. Przede wszystkim – jak wykazują badania – uczniowie są zdezorientowani, przekonani o braku jasnych zasad, określających granice między dozwolonymi i niepożądanymi zachowaniami. Poza tym wśród nauczycieli brakuje skonsolidowanych działań, zmierzających do czuwania nad tym, by zachowania podopiecznych mieściły się w odpowiednich standardach. Niewątpliwie pełnienie przez szkoły zadań wychowawczych staje się w Polsce coraz trudniejsze, efekty wychowawcze są słabsze, a rodziny i szkoły mają coraz mniejsze możliwości oddziaływania na dzieci i młodzież. Nauczyciele – szczególnie o tradycyjnym podejściu, ukształtowani mentalnie w systemie totalitarnym – twierdzą, że współpraca z rodzicami jest trudna. Nauczyciele często

bywają sfrustrowani i bezradni, boleśnie odczuwają obniżenie prestiżu społecznego swojego zawodu. Dodatkowym czynnikiem, powodującym u niektórych z nich frustrację, jest dyskurs dotyczący uspołecznienia szkoły, pozwalający rodzicom dokonywać oceny pracy szkoły i nauczycieli oraz stosowanych przez nich metod dydaktycznych i wychowawczych. Możliwości wpływu rodziców na obsadę nauczycieli dodatkowo powoduje ich obawę o ograniczenie lub nawet utratę władzy w szkole.

Polska szkoła nie dysponuje w ogóle skutecznymi środkami wychowawczymi, powstrzymującymi niepożądane zachowania. Szczególnie dramatyczna sytuacja uwidacznia się w środowisku gimnazjalnym, gdzie relacje między uczniami są najbardziej brutalne. Występuje tam najniższy stopień – w odniesieniu do innego rodzaju szkół – solidaryzowania się z potrzebującymi. Komunikacja językowa jest najsilniej zwulgaryzowana oraz w największym stopniu występują zjawiska takie jak: nieposłuszeństwo, przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć, brak poważania, szacunku dla nauczycieli i wychowawców (Putkiewicz, 2004). Ogólnie można stwierdzić, że gimnazja – szczególnie państwowe – często wywierają destrukcyjne wpływ tak w wymiarze osobowościowym (jednostkowym), jak i grupowym. Są one instytucją mało efektywną, gdyż zaprzepaszczają trzy ważne w rozwoju młodego człowieka lata. W zasadzie z racji konstytucyjnego obowiązku ukończenia edukacji na tym poziomie młodzież często narażona jest na negatywne wpływy tego środowiska. Niektórzy rodzice szukają dlatego alternatywnych (wobec szkół państwowych) możliwości kształcenia dzieci w zakresie edukacji gimnazjalnej.

Do czasów współczesnych szkoła rozumiana była jako placówka oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem, wychowaniem i opieką. Aktualnie niektórzy zgłaszają postulat, aby zredefiniować zadania szkoły. W skrajnych przypadkach żąda się, by proces dydaktyczny całkowicie uwolnić od elementów wychowawczych. Działalność szkoły miałaby się koncentrować przede wszystkim na tym, aby perfekcyjnie pełniła ona funkcję kształcącą. W tak pojętym oddziaływaniu pedagogicznym dominującymi elementami mają być: postęp, wydajność, skuteczność, korzyść ekonomiczna, umiejętności. Wtedy nauczyciel z mistrza, wychowawcy, życiowego przewodnika, społecznego wzoru, przekształca się w instruktora, obsługującego techniczny proces nauczania, w którym dominuje nowoczesny przekaz informacji

Tego rodzaju redukcjonistyczne koncepcje szkoły budzą niepokój o przyszłość społeczeństwa i jego kultury. Każda społeczność, jeśli chce istnieć, musi realizować określone zadania wychowawcze. W tej sytuacji należy opowiedzieć się za realizacją przez szkołę celów wychowawczych, także docenić koncepcję pedagogiki otwartej (Nowak, 2000) i humanistycznej. To one właśnie w działalności edukacyjnej zmierzają do kształtowania osobowości wychowanka. Szkoła powinna przekazywać wiedzę oraz wychowywać młode pokolenia.

Współczesne środowisko szkolne przypomina tygiel nacisków, w którym o zdobywie przewagi w dysponowaniu świadomością człowieka ścierają się różnorakie

grupy. Sytuacja ta pozornie tylko wydaje się stwarzać szansę dla wolnego wyboru własnej orientacji. W rzeczywistości bowiem przedmiot owych zabiegów, a są nim zarówno młodzież, jak i dorośli oraz całe rodziny, staje wobec poważnych trudności w odczytaniu rzeczywistych intencji różnorodnych potężnych sił. Dzieje się tak tym bardziej dlatego, że niektórzy nadawcy propagowanych treści czynią wiele, by były one nieczytelne, a kryteria ich oceny rozmydlone. Rodzina, która dotychczas uważana była za podstawowe miejsce ustanawiania kryteriów wartościujących i życiowych, zdaje się być również ofiarą, zwłaszcza tych wpływowych grup, które usilnie starają się zawładnąć możliwościami narzucenia jej liberalnej koncepcji wartościowania i wyznaczonego przez to stylu funkcjonowania. Skutki tego oczywistego już zjawiska ujawniają się między innymi w różnego rodzaju dysfunkcjach rodziny, o czym mówią liczne badania w naukach społecznych. Zaobserwować je można także w fakcie zrzekania się przez niektóre rodziny odpowiedzialności za wychowanka na rzecz innych instytucji, przede wszystkim na szkołę. Można jednoznacznie stwierdzić, że współpraca rodziny i szkoły jest niewątpliwie sprawą ważną (Winiarski, 2001).

Ogólnie rzecz ujmując, szkoła to instytucja powszechnego kształcenia, wychowania i opieki. Kształcenie polega na przekazywaniu uczniom wiedzy z różnych dziedzin nauki, techniki, literatury, sztuki itp. Instytucja ta powinna też wyrabiać w uczniach zdolności i umiejętności właściwej komunikacji z innymi tak w odniesieniu do zdobywania umiejętności lingwistycznych, jak i rozumienia kultury różnych społeczeństw. Współcześnie instytucja ta zajmuje istotne miejsce w życiu człowieka, bowiem stosunkowo dużo czasu poświęca on na zajęcia szkolne, a okres edukacji stale się wydłuża. Dzieci i młodzież większość dnia spędzają w różnego rodzaju instytucjach pedagogicznych i są w obszarze oddziaływania nauczycieli, wychowawców, psychologów oraz różnego rodzaju trenerów, opiekunów itd. Ta wielka intensyfikacja wysiłków pedagogicznych nie zawsze jednak przynosi satysfakcjonujące rezultaty. Niewątpliwie wpływa na to wiele czynników. Jednak podstawową sprawą jest występujący często dysonans pomiędzy wychowawczym oddziaływaniem rodziny a wpływami innych instytucji i ośrodków edukacyjnych, które pomimo bardzo dynamicznego rozwoju ilościowego i jakościowego przeżywają aktualnie kryzys.

W konkluzji można stwierdzić, że aktualnie w Polsce państwowy system szkolny nie jest satysfakcjonujący, a szkoły niepubliczne są interesującym, pozytywnym z pedagogicznego punktu widzenia zjawiskiem. Należy uświadomić sobie fakt, że szkolnictwo polskie działa w specyficznym kontekście społeczno-kulturowym, kształtowanym zasadniczo przez dwie koncepcje: laicką i chrześcijańską. Myśl laicka bardzo mocno podkreśla humanizm i zmierza do ułatwienia człowiekowi życia, dlatego głoszone zasady dostosowuje do wymagań czasów (etyka sytuacyjna, zmienna, zależna od sytuacji). Ma ona charakter naturalny (nie odwołuje się do sfery nadprzyrodzonej). Natomiast etyka chrześcijańska – którą przynajmniej w jej zasadniczych elementach aprobuje większość naszego społeczeństwa – oparta jest na Dekalogu i stawia człowiekowi duże wymagania.

Propagowanym wartościom i normom przysługuje wysoki stopień obowiązywalności, ponieważ poparte są nadprzyrodzonym autorytetem. Z tych powodów etyka laicka, stawiająca mniejsze wymagania niż etyka chrześcijańska, w pewnych kręgach – również wśród nauczycieli – cieszy się popularnością. Akceptacja jej prowadzi jednak do osłabienia wrażliwości moralnej i przyjmowania koncepcji etyki sytuacyjnej, gdzie wybory etyczne zależą od okoliczności i różnych uwarunkowań. W tych okolicznościach różnorodne zachowania dotychczas oceniane jednoznacznie (jako moralnie dobre lub złe), obecnie coraz częściej traktowane są obojętnie lub nawet próbuje się je przewartościowywać. Taka sytuacja powoduje poważne problemy pedagogiczne, szczególnie w wychowaniu rodzinnym.

3. Rola rodziny w rozwoju człowieka

R o d z i n a jest to mała, pierwotna, naturalna grupa społeczna, złożona z osób, które łączy związek małżeński i rodzicielski. Cechą stanowiącą o właściwości tej grupy w życiu szerszych zbiorowości jest układ więzi, oparty na szczególnie intymnych stosunkach i powiązaniu emocjonalnym. Ma on charakter dużej trwałości (Szczepański, 1970). Rodzina stanowi pierwsze i zasadnicze środowisko wychowawcze, w którym dziecko przyswaja wartości, normy, zasady postępowania, zwyczaje związane z kultywowaniem kultury, uczy się współdziałania i realizowania indywidualnych potrzeb. Jako instytucja ma zadanie przede wszystkim zabezpieczać podstawowe potrzeby osób żyjących w jej kręgu. Jest ona podstawowym i naturalnym środowiskiem rozwojowym.

W zasadzie od narodzin do dojrzałości rodzina bardzo silnie oddziałuje na człowieka oraz ponosi główną odpowiedzialność za wychowanie i zaspokajanie jego potrzeb. Wpływ tej instytucji wynika z naturalnych więzi łączących dziecko z rodzicami, rodzeństwem, krewnymi, wreszcie z całym dorobkiem kulturowym. Siła oddziaływania tej grupy pierwotnej jest jednak zmienna. W pierwszym okresie istnienia człowieka (okres prenatalny i bezpośrednio po narodzeniu) powiązanie jest w zasadzie zupełne. Od trzeciego do piątego lub szóstego roku życia rodzina przestaje być jedynym kręgiem środowiskowym oddziałującym na dziecko, a na znaczeniu zyskuje środowisko przedszkolne. W następnym okresie życia dziecka istotne znaczenie pełni szkoła.

Biorąc pod uwagę spełniane przez rodzinę zadania, można stwierdzić, że jest ich wiele. Do głównych jej funkcji można zaliczyć: opiekuńczą, wychowawczą, prokreacyjną, socjalizacyjną, kulturalną, seksualną, ekonomiczną, rekreacyjną. Wiążą się one ściśle z układem ról i pozycji społecznych, charakterem stosunków międzypersonalnych. Współcześnie polska rodzina przeżywa poważny kryzys (demograficzny, ekonomiczny, wychowawczy, religijny), co rzutuje na płaszczyznę jej stosunków z innymi instytucjami, szczególnie ze szkołą. Istnieją duże rozbieżności między oczekiwaniami rodziców a szkoły (nauczycieli). Często można spotkać się z sytuacją wzajemnego obarczania się odpowiedzialnością za niedociągnięcia drugiej strony. Demokratyzacja stosunków jest procesem złożonym, do którego

muszą dojrzeć wszyscy współuczestnicy, a więc zarówno rodzice, dzieci-ucznio-
wie, jak i nauczyciele.

W koncepcji chrześcijańskiej genezą i fundamentem rodziny jest miłość. Ona też permanentnie ożywia ten związek. W tym ujęciu bardzo wyrażanie podkreśla się godność każdej osoby w rodzinie, przy czym występuje zróżnicowanie powo-
łań poszczególnych jednostek i pełnionych przez nie ról. Kościół katolicki wy-
raźnie broni praw i suwerenności rodziny, przypominając, że jest ona wspólnotą
pierwszą i fundamentalną w życiu każdego członka. Dlatego też stanowi ona do-
bro najwyższej wartości. To w rodzinie dziecko może znaleźć właściwe środowisko
dla prawidłowego rozwoju. Może w niej bowiem odczuwać duchową i fizyczną
bliskość rodziców, miłość rodzeństwa oraz dziadków. Rola rodziny jest wyjątkowa
– nie do zastąpienia w życiu każdego człowieka.

Najważniejsze zadanie wspólnoty rodzinnej to budzenie, a potem rozwijanie
miłości. Według nauczania Kościoła do budowania tej grupy powołani są wszyscy
jej członkowie i każdy ma przyczyniać się poprzez miłość do umacniania więzi
naturalnych oraz nadprzyrodzonych. Rodzina powinna być środowiskiem miłości
i bezpieczeństwa, co szczególnie powinno przejawiać się to w okazywanej „miłości
wobec dzieci, wobec chorych i starszych; poprzez wzajemną, codzienną służbę
wszystkim; poprzez dzielenie się dobrami, radościami i cierpieniami” (Jan Paweł
II). Kościół podejmuje liczne działania wspomagające rodziców w wypełnianiu
ich posłannictwa.

Ogólnie można stwierdzić, że rodzina jest dla człowieka podstawowym i natu-
ralnym środowiskiem rozwojowym. Od narodzin aż do osiągnięcia dojrzałości po-
nosi ona główną odpowiedzialność za wychowanie i zaspokajanie potrzeb dziecka.
Wpływ rodziny wynika ze specyficznych, naturalnych więzi, które łączą dziecko
z rodzicami, rodzeństwem, krewnymi, wreszcie z całym kapitałem kulturowym
rodziny i narodu. Siła oddziaływania tej grupy pierwotnej zmienia się. W pierw-
szym okresie istnienia (okres prenatalny i bezpośrednio po narodzeniu) dziecko
związane jest przede wszystkim z matką, a dopiero później z pozostałymi członka-
mi rodziny. Od trzeciego do piątego lub szóstego roku życia rodzina przestaje być
jedynym kręgiem środowiskowym oddziałującym na dziecko i niewątpliwie zna-
czenie zaczyna odgrywać wtedy środowisko przedszkolne. Warto w tym miejscu
zaznaczyć, że społeczna nauka Kościoła katolickiego wśród wielu funkcji rodziny
na pierwszym miejscu wymienia „tworzenie wspólnoty osób”, a następnie: służ-
bę życiu, udział w rozwoju społeczeństwa, uczestnictwo w życiu i posłannictwie
Kościół (Szewczyk, 1993). W chrześcijańskiej koncepcji przyjmuje się, że każdy
człowiek jest autonomiczną jednostką, osobą. Jednak swój rozwój osiąga dopiero
w relacjach z innymi. Dlatego też konieczna jest wspólnota, przede wszystkim
rodzina, która jest najlepszym środowiskiem życia i rozwoju. Ona zaspokaja po-
trzeby egzystencjalne, rozwojowe. Jest w stanie odpowiedzieć na potrzebę miłości,
akceptacji, bliskości, dać poczucie bezpieczeństwa, rozbudzić ciekawość poznania

świata. Jednak sama rodzina nie ma wystarczających środków, aby sprostać licznym potrzebom dziecka. Dlatego obok niej ważne są inne środowiska i instytucje, wśród których niezwykle istotną rolę odgrywa szkoła.

4. Relacje rodzina – szkoła

Nie podlega dyskusji fakt, że współcześnie rodzina i szkoła zajmują ważne miejsce w rozwoju i kształtowaniu się człowieka jako jednostki ludzkiej. Tym, co szczególnie wiąże obie te instytucje, jest płaszczyzna edukacyjna. Przy czym w odniesieniu do rodziny sytuacja ta przedstawia się w sposób dynamiczny – w jej obrębie zmieniają się bowiem role. Człowiek najpierw występuje jako uczeń, potem zaś jako pedagog (rodzic, dziadek, babcia). Zawsze jednak obraca się w określonym *dziedziectwie kulturowym rodziny*. Poprzez szkołę natomiast jednostka wchodzi w szersze kręgi społeczno-kulturowe i współcześnie może permanentnie realizować swoją edukację.

Właściwy dialog rodzina – szkoła ma istotne znaczenie dla pomyślnego rozwoju uczniów (dzieci i młodzieży). Wydaje się, że współcześnie najważniejszym zadaniem w relacjach tych instytucji jest upodmiotowienie ucznia. Wymaga to odstąpienia od preferowanego dotąd modelu współpracy pojmowanej andragocentrycznie, czyli koncentrującej się na dyrektywach kierowanych przez nauczycieli do rodziców. Należyta współpraca wymaga odpowiedniej równowagi obu elementów. Rodzice i nauczyciele powinni świadomie włączyć się w proces rozwojowy samego ucznia. Tymczasem szkoła ze swą ukrywaną społecznie bezradnością pedagogiczną często kryje się za swoistą barierą formalizmu. To dodatkowo dzieli i utrudnia porozumienie pomiędzy wszystkimi trzema podmiotami (tj. rodzicami, szkołą i uczniem) zainteresowanymi procesem edukacji. Szkoła nieraz zapomina, że realizowana w niej edukacja dotyczy przede wszystkim ucznia (jako podmiotu tego procesu). Stanowi ona jednocześnie fundamentalną sprawę dla rodziców, których ich dziecko jest wychowankiem. To właśnie oni na co dzień doświadczają skuteczności (lub braku) działań edukacyjnych ze strony szkoły i przeżywają w domu szkolne sukcesy i porażki swoich dzieci.

Współpraca szkoły i rodziny może obejmować różne sprawy. Dotyczy ona przede wszystkim wzajemnej wymiany informacji o uczniu. Rodzice powinni otwarcie powiedzieć nauczycielom o wszelkich słabych i mocnych cechach ich dziecka oraz trudnościach edukacyjnych (wychowawczych i dydaktycznych). Szkoła natomiast powinna informować rodziców o programie pracy szkoły, postępach ucznia w nauce, jego zachowaniu się w grupie rówieśniczej itp. Wskazane jest również zapoznanie rodziców z systemem szkolnego oceniania oraz zestawem wymagań dydaktycznych i wychowawczych, a także ustalenie sposobów niwelowania i nadrabiania braków w dziedzinie edukacji lub zachowań naruszających porządek szkolny.

Rodzice w aktywności pedagogicznej skierowanej na dziecko zyskują w instytucjach szkolnych potężnego sojusznika. Jednak zależność ta jest dwustronna,

bowiem od sposobu nauki własnej ucznia w domu oraz od optymalnej opieki rodziców, a także właściwej współpracy ze szkołą zależy w znacznym stopniu powodzenie szkolne ich dziecka. W szczególności ważne jest usuwanie trudności, jakie napotyka dziecko w nauce oraz kontaktach z rówieśnikami. Istotne jest tu wypracowanie przez rodzinę racjonalnego trybu życia oraz właściwego procesu socjalizacji, czyli przekazania wartości i norm dziecku oraz wdrażanie go do ich przestrzegania. Sensowna organizacja życia rodzinnego wyraża się w ogólnie akceptowanych zachowaniach, w realizacji określonych ról społecznych oraz w zachowaniu równowagi między wymaganiami a swobodą. Ścisła współpraca rodziny ze szkołą, której oddziaływanie w pewnym okresie staje się zwykle silniejsze od wpływu domu rodzinnego, jest niezwykle ważna. Zwykle bowiem właśnie środowisko szkolne ukierunkowuje dziecko na inne kręgi środowiskowe, zwłaszcza na współzycie koleżeńskie w grupach rówieśniczych. Zazwyczaj powoduje to systematyczne zmniejszanie się wychowawczego wpływu rodziny.

Niewątpliwie współcześnie spełnianie przez szkołę zadań wychowawczych jest coraz trudniejsze, bowiem rodzina i szkoła coraz słabiej oddziałują na uczniów, zwiększa się natomiast znaczenie grup rówieśniczych oraz mediów. W tej sytuacji jedynie dobra współpraca obu tych instytucji może przynieść satysfakcjonujące rezultaty. Nauczyciele muszą chcieć i umieć nawiązywać dobre kontakty z rodzicami swoich uczniów, a także czynić własne działania edukacyjne jak najbardziej jasnymi i czytelnymi. Szkoły powinny zapraszać (i dopuszczać) rodziców do udziału w edukacji oraz w różnych imprezach. Cenne byłoby również edukowanie rodziców, jak mają wspierać własne dzieci w ich szkolnym bytowaniu i w ogólnym rozwoju. Rodzice powinni móc rozumieć co i dlaczego w instytucji się dzieje, jakie kompetencje mają nauczyciele oraz w jaki sposób oni – jako rodzice – mogą uczestniczyć w procesie edukacji i co mogą dać (w czym pomóc) szkole, która przecież jest instytucją dla ich dziecka.

W konkluzji można stwierdzić, że rodzina i szkoła stanowią zasadnicze środowiska wychowawcze. Obie społeczności winny rozwijać osobowość ucznia, prowadzić proces socjalizacji oraz pracować nad dokonywaną przez ucznia prawidłową oceną otaczającej rzeczywistości. W koncepcjach chrześcijańskich rodzina ma zadanie pełnić główną rolę wychowawczą, a szkoła (będąca ważnym środowiskiem edukacyjnym) powinna zwracać uwagę nie tylko w sferę kształcenia umysłowego ucznia, lecz także realizować zdania pomocowe wobec rodzin oraz zapewniać wychowankom wszechstronny rozwój: intelektualny, kulturowy, moralny i duchowy. Taka właśnie koncepcja edukacji przyświeca powoływaniu do istnienia szkół katolickich.

5. Fenomen szkół katolickich

Powyżej stwierdzono fakt krytycznego stanu publicznej edukacji w Polsce. Niewątpliwie pozytywną alternatywę dla rozwoju osobowości uczniów stanowią

szkoły niepubliczne. Takimi są w większości szkoły katolickie (ok. 30% z nich ma charakter publiczny, a 70% niepubliczny)³. Tego rodzaju instytucje organizują działalność edukacyjną zgodnie z obowiązującym prawem państwowym. Są jednocześnie zobligowane do przestrzegania nauki Kościoła rzymskokatolickiego, co wyraża się w działaniach wychowawczych, kształceniu i opiece (Kongregacja do spraw Edukacji Katolickiej, 2002). Aktualnie w naszym kraju szkoły katolickie nie mają żadnych prawnych ograniczeń w zakresie pełnienia swej misji wychowania i nauczania w społeczeństwie, którą realizują w imieniu Kościoła (Na powstanie szkoły katolickiej wymagana jest zgoda biskupa diecezji. Por. kan. 803 § 1 KPK).

Kościół katolicki zawsze wykazywał troskę o edukację i przekazywanie wartości chrześcijańskich w procesie wychowawczym (Rada Szkół Katolickich w Polsce, 2002; maj 2009). Również współcześnie sprawa ta jest przedmiotem dużego zainteresowania tej instytucji⁴. Kościół w przeszłości powoływał różnego rodzaju placówki edukacyjne takie jak: szkoły, uniwersytety, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze itp. Działalność dydaktyczna i wychowawcza szkół katolickich w naturalny sposób wpisuje się bowiem w posłannictwo Kościoła, a także zmierza do formowania dzieci i młodzieży na dojrzałych chrześcijan oraz świadomych obywateli, gotowych włączać się czynnie w budowanie dobrego społeczeństwa.

Szkoły powoływane są w celu wspierania rodziny w jej zadaniach edukacyjnych i socjalizacyjnych. Zawsze jednak to rodzice są pierwszymi i zasadniczymi wychowawcami swych dzieci, a nauczyciele mają im pomagać w wypełnianiu tej funkcji (Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego, 1993). Współcześnie pomimo wzrostu znaczenia szkoły, nie jest ona w stanie wyczerpująco odpowiedzieć na wszystkie nurtujące młodego człowieka pytania. Dlatego dostrzega się aktualnie w procesie wychowania zwiększenie roli innych środowisk społecznych i kulturowych, w tym środków masowego przekazu. Zadaniem szkoły jest kształtowanie człowieka otwartego, krytycznego i odpowiedzialnego. Uczeń dojrzały

³ Szkoła katolicka może być uznana za publiczną jeżeli zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania, przeprowadza rekrutację uczniów na podstawie zasady powszechnej dostępności, zatrudnia nauczycieli, posiadających kwalifikacje określone w przepisach państwowych, realizuje ramowy plan nauczania oraz programy nauczania, uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, realizuje ustalone przez państwo zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów.

⁴ Można nadmienić, że papież Jan Paweł II wielokrotnie wypowiadał się o szkolnictwie katolickim, szczególnie w adhortacjach apostolskich: o katechizacji *Catechesi tradendae*, 16 X 1979, nr 69; o rodzinie *Familiaris consortio*, 22 XI 1981, nr 40; o laikacie *Christifideles laici*, 30 XII 1988, nr 62; o życiu konsekrowanym *Vita consecrata*, 25 III 1996, nr 96. Za pontyfikatu tego papieża watykańska Kongregacja Do Spraw Wychowania Katolickiego opublikowała 4 dokumenty o szkolnictwie katolickim: *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*, 15 X 1982; *Religijny wymiar wychowania w szkole katolickiej*, 7 IV 1988; *Szkoła katolicka u progu trzeciego tysiąclecia*, 28 XII 1997; *La personę consecrate e la loro missione nella scuola. Riflessioni e orientamenti*, 19 XI 2002.

intelektualnie, osobowo i kulturowo bez większych trudności znajdzie właściwe miejsce i wybierze odpowiedni sposób postępowania w różnych sytuacjach. Natomiast uczeń specjalistycznie wykształcony, ale niedoformowany humanistycznie, jest bezradny wobec osobistych i społecznych problemów. To natomiast wywołuje frustrację, często także agresję (Majewski, 1992). Słuszny jest pogląd, że szkoła powinna rozwijać się i uwzględniać zmieniające się okoliczności, ale w procesie pedagogicznym ważną rolę pełnią nie „nowinki”, lecz sprawdzone metody wychowawcze, uwzględniające pełny proces rozwojowy młodego człowieka. Instytucja ta nie może więc bezkrytycznie przyjmować propozycji i rozwiązań tylko dlatego, że są nowe, lecz powinna analizować pedagogiczną wartość tego, co przyjmuje i upowszechnia oraz wyznaczać pewien poziom stabilności w zmieniającym się współcześnie świecie.

Katolicka koncepcja szkoły przyjmuje klasyczne jej zadania, czyli założenie, że instytucje te są powoływane dla uzupełnienia i wzbogacenia pedagogicznych oddziaływań rodziny. Powinny przekazywać uczniom wiedzę, ale także realizować funkcje wychowawcze i opiekuńcze. W działalności szkoły należy uwzględniać postulaty pedagogiki otwartej (Nowak, 2000) i humanistycznej. Wyraźnie wskazują one, że aktywności edukacyjna powinna zmierzać do wszechstronnego kształtowania osobowości wychowanka.

Szkoła jest niewątpliwie specyficznym środowiskiem społeczno-wychowawczym. Ze swej istoty powinna rozwijać władze umysłowe ucznia oraz pracować nad jego prawidłowym widzeniem rzeczywistości. W koncepcjach chrześcijańskich szkoła, będąca ważnym obszarem edukacyjnym, ma zapewnić wychowancom wszechstronny rozwój. Dlatego też oprócz wykształcenia umysłowego powinna stworzyć warunki do rozwoju moralnego, a także dać podstawę do rozumienia religijnych potrzeb własnych oraz innych ludzi. Taka koncepcja przyświeca tym, którzy powołują do istnienia szkoły katolickie.

Kościół katolicki na przestrzeni dziejów, również w Polsce, ma duże osiągnięcia w dziedzinie edukacji. Początek szkół katolickich na naszych ziemiach datuje się na XIII w. Były to najpierw pojedyncze, elitarne placówki tworzone przy klasztorach i parafiach. Uczęszczali do nich głównie chłopcy, których rodziców było stać na kształcenie swojego dziecka, albo ci, którzy mieli zapewnionych dobrodziejów, płacących za naukę wychowanka. Młodzi uczyli się m.in.: odstaw pisanie, czytania czy liczenia, ale również np. zasad uprawy roli. Były to placówki o charakterze dzisiejszych szkół podstawowych i zawodowych. Bardziej zaawansowane szkoły przykatedralne nauczały już według ustalonego programu, w skład którego wchodziły m.in.: gramatyka, arytmetyka, retoryka, geometria, astronomia czy też muzyka. Katolickie szkoły miały charakter wybitnie religijny, etyczny i patriotyczny. Wielkie zasługi na tym polu mają zakonnicy, szczególnie jezuici i pijarzy, a w placówkach, które oni prowadzili młodzi adepci uczyli się m.in.: zasad dobrego zachowania i poprawnej polszczyzny.

Od czasów Oświecenia państwa zaczęły metodycznie przejmować nadzór nad nauczaniem i systematycznie wywłaszczały z tego obszaru instytucje religijne. W Polsce Kościół katolicki bardzo aktywnie angażował się w szkolnictwo, ale ze względu na specyficzne uwarunkowania historyczne i polityczne, proces ten miał zróżnicowany przebieg. W okresie zaborów Kościół katolicki podlegał prawodawstwu państw zaborczych. Był w swojej aktywności edukacyjnej bardzo ograniczany, co spowodowało likwidację wielu szkół. Po odzyskaniu niepodległości szkolnictwo związane z Kościołem zaczęło się intensywnie rozwijać. Jednak okres II wojny światowej, pomimo tego, że katolicy aktywnie włączali się w naukę dzieci i młodzieży na tzw. tajnych kompletach, przyniósł znowu regres. Po wojnie w Polsce nastąpiła masowa likwidacja szkół katolickich, a do 1989 r. dotrwały tylko niektóre.

Aktualnie (2010 r.) w Polsce działa prawie 500 szkół katolickich. Są wśród nich: szkoły podstawowe, gimnazja, licea szkoły zawodowe, technika oraz szkoły policealne, przygotowujące do wykonywania określonego zawodu (np. mechanika, stolarza czy też informatyka). Funkcjonują również także wydziały na wyższych uczelniach i autonomiczne uczelnie akademickie (w tym Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II z wydziałami zamiejscowymi w Stalowej Woli i Tomaszowie Lubelskim, Uniwersytet Katolicki im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie). Najwięcej jest katolickich gimnazjów i liceów oraz szkół podstawowych i placówek innego typu: szkół zawodowych, techników oraz szkół policealnych. Uczy się w nich ponad 55 tys. dzieci i młodzieży, a zatrudnionych jest ok. 10 tys. nauczycieli. Prowadzeniem takich szkół zajmują się głównie zakony, zarówno męskie, jak i żeńskie. Coraz częściej organem kierowniczym są różnego rodzaju stowarzyszenia katolików świeckich. Stawiają sobie one za cel poprawę sytuacji oświatowej w Polsce, przede wszystkim na tzw. prowincji.

Powyżej wspomniano, że w Polsce dopiero po roku 1991 r. zaczęły powstawać nowe szkoły katolickie, a ich liczba stale rośnie. Cieszą się one popularnością i zaufaniem rodziców, gdyż oferują swoim wychowankom ciekawy program edukacyjny oraz kładą duży nacisk na wychowanie. Ogólnie można stwierdzić, że katolickie szkolnictwo stanowi prawdziwy fenomen w skali Polski i świata, bowiem pomimo dramatycznego spadku związku Europejczyków z Kościołem katolickim, edukacja oparta o wartości ewangeliczne znajduje cały czas ogromne grono odbiorców.

6. Edukacyjna specyfika szkół katolickich

Szkoły katolickie organizują działalność edukacyjną zgodnie z obowiązującym prawem państwowym. Ich programy są nastawione na integralny rozwój uczniów, dlatego uwzględniają wszystkie sfery ludzkiej osobowości: sfera intelektu, ale również wymiar duchowy, kulturowy, moralny, społeczny, a także fizyczny. Cechą

wyróżniającą tych szkół w odróżnieniu od placówek państwowych jest uwzględnianie w procesie wychowawczym nauki Kościoła rzymskokatolickiego.

Szczegółowe programy nauczania realizowane w placówkach katolickich wyróżniają się szczególnie rozszerzonymi zajęciami językowymi, atrakcyjnymi profilami oraz dużymi możliwościami uczestniczenia w fakultetach. W ten sposób uczniowie poszerzają swoją wiedzę w dziedzinach, w których w przyszłości zamierzają się kształcić. W szkołach katolickich jest wiele takich zajęć, np. nauka pływania, kursy tańca towarzyskiego, karate, gimnastyka korekcyjna itp.

Szkola, w koncepcji katolickiej, powinna zmierzać do integralnego rozwoju uczniów, a więc ich formowania osobowego, rozumianego jako permanentnego samowychowania (samodoskonalenia się) oraz pełnego uczestniczenia, co powinno wyrażać się w odniesieniu do innych i podejmowaniu konstruktywnych ról społecznych. W szkole katolickiej procesy kształcenia (nauczania), rozumianego jako system przekazywania wiedzy, powinny zawierać nie tylko konkretne fakty (będące przedmiotem poszczególnych nauczanych dyscyplin), ale również zmierzać do nabywania przez uczniów umiejętności ich łączenia i odpowiedniego interpretowania. Procesy edukacyjne nauczania i wychowania powinny się przenikać tak, by kompetencje i umiejętności zawodowe wychowanków harmonijnie współgrały z wartościami i kulturą. W ten sposób uwzględniany jest także rozwój duchowy jednostki, stanowiąc integralną całość osobowości wychowanka. Zgodnie z chrześcijańską koncepcją nauczanie i wychowanie powinno obejmować całość przedsięwzięć szkoły, określonych synergicznie poprzez jej program ogólny i szczegółowy z uwzględnieniem potrzeb społecznych i środowiskowych.

Oczywiście należy uświadomić sobie fakt, że organizując działalność edukacyjną w szkołach katolickich powinno się brać pod uwagę oczekiwania rodziców i ich dzieci oraz ogólną misję Kościoła.

7. Szkoła katolicka a rodzice uczniów

Kościół zawsze starał się wspierać rodziny. Współcześnie również podejmuje wiele różnorodnych działań, aby udzielać im pomocy zarówno w odniesieniu do potrzeb materialnych (aktywność Caritas), intelektualnych (oświata katolicka), kulturowych (np. Katolickie Domy Kultury i różne imprezy artystyczne), psychicznych, społecznych (Katolickie Poradnie Rodzinne), na religijnych i duchowych kończąc (Duszpasterstwo Rodzin). Wyzwaniem dla współczesnych wysiłków wychowawczych rodziny, Kościoła i państwa, są niepokojące zjawiska egoizmu, mentalność hedonistyczna, nędza i ubóstwo materialne, patologie (szczególnie życia rodzinnego). Stanowią one duże zagrożenie dla prawidłowego życia rodzinnego i rozwoju młodego pokolenia. Jedną z form pomocy są szkoły prowadzone przez Kościół. Oczywiście rodzice oczekują od szkoły przede wszystkim wysokiego poziomu kształcenia ich dzieci oraz bezpieczeństwa. Należy zaznaczyć, że współcześnie – o czym już wspomniano – w naszym życiu społecznym i szkolnym można dostrzec

wiele niepokojących przejawów patologii. W tym względzie szkoły katolickie stanowią chlubny wyjątek i bywają coraz częściej stawiane za wzór działalności wychowawczej⁵.

Biorąc pod uwagę oczekiwania rodziców wobec szkoły, oprócz wysokiego poziomu kształcenia i bezpieczeństwa, pragną oni efektywnej pomocy w procesie wszechstronnego rozwoju ich dzieci. Szkoły katolickie podejmują różnorodne formy współpracy z rodzicami dla dobra ich dzieci, skutecznego wychowania i dobrego kształcenia. Niepokojący jest fakt, że niektórzy rodzice czują się bezradni w realizowaniu procesu wychowania dzieci, sami nie potrafią (lub nie chcą) odpowiedzialnie tego robić, albo też nie mają czasu i umiejętności w cierpliwym wskazywaniu dzieciom i młodzieży wartości, norm i sposobów zachowania oraz rozróżnienia między dobrem a złem. Dlatego też często cedują te zadania na placówki edukacyjne, szczególnie na szkoły katolickie.

Jest faktem, że zazwyczaj większość rodziców zachowuje bierną postawę wobec współpracy ze szkołami państwowymi, a wielu z nich przychodzi do szkoły wręcz z niechęcią i lękiem. W przypadku szkół katolickich zjawisko to wygląda inaczej. Potrafią one angażować rodziców w życie placówki i podejmować z nimi skuteczną współpracę. Dla pedagogów oczywisty powinien być fakt, że szkoła, aby mieć sukcesy edukacyjne, czyli stwarzać szansę na dobre wychowanie ucznia i jego wszechstronny rozwój, musi znaleźć płaszczyznę porozumienia z rodzicami i zdobyć ich zaufanie. Oczywiście stawia to szczególne wymagania wobec nauczycieli.

Szkoły katolickie dążą do tego, aby nauczyciel nie tylko uczył, ale starał się być pedagogiem. Dlatego najczęściej tego rodzaju placówki wymagają od niego wiele więcej niż ma to miejsce w innego typu szkołach. Wychodząc z założenia, że „słowa uczą, ale przykłady pociągają”, zwraca się dużą uwagę przede wszystkim na

⁵ Podczas inauguracji XVI Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, które odbyło się 25 listopada 2005 r. w Częstochowie, prof. dr hab. Michał Seweryński, ówczesny Minister Edukacji i Nauki, powiedział: „Potrzeba większej troski o wychowanie uczniów, nowych programów oraz lepszych, skuteczniejszych metod wychowawczych. Szkoły katolickie mogą w tej sprawie być wzorem, bo w nich od początku wychowanie jest nieodłączną i ważną częścią procesu edukacyjnego. [...] Ważne jest zatem, ażeby nauczyciele uświadomili sobie z nową siłą, że w ich misji edukacyjnej wychowywanie uczniów jest nie mniej ważne, a poniekąd nawet ważniejsze niż przekazywanie wiedzy. Jednocześnie wszyscy zaangażowani w proces wychowywania młodego pokolenia, a więc nie tylko nauczyciele i wychowawcy, lecz także rodzice, powinni sobie uświadomić, że wychowanie musi być oparte na niepodważalnym fundamencie wartości, kształtujących całe życie człowieka. W tej sprawie trzeba się zwrócić do wartości chrześcijańskich, wpajanych nam przez Kościół, ale możliwych do przyjęcia także przez wyznawców innych religii oraz niewierzących, bo te wartości, takie jak np. życie człowieka, jego wolność, międzyludzka solidarność najlepiej zabezpieczają jego godność, zajmując centralne miejsce nie tylko w antropologii chrześcijańskiej, lecz także w humanizmie opartym na innych religiach, bądź na postawach niereligijnych”. J. Kędzierski, Wprowadzenie, „Ateneum Kapłańskie”, nr 592 (2007), s. 421.

postawy samych wychowawców oraz na ile swoim zachowaniem realizują oni pozytywne wartości. Również w relacji do rodziców przyjmuje się zasadę, że bardziej aktywną stroną powinien być nauczyciel, który prowadzi działania edukacyjne wobec rodziców, gdyż ich poglądy na wychowanie często wynikają ze stereotypów (np. do sposobu karania dziecka) lub mglistych teorii pedagogicznych (najczęściej propagowanych w mass mediach) i własnych uczniowskich doświadczeń (które są z „innej epoki”). Upowszechnianie wśród rodziców kultury pedagogicznej jest ważnym elementem aktywności nauczycieli i szkoły. Dąży się do kreowania dogodnych terminów spotkań z nimi oraz utrzymywania ich systematycznych kontaktów z poszczególnymi wychowawcami oraz w każdej chwili, gdy sprawa tego wymaga tak ze strony szkoły, jak i rodziców. Szkoły katolickie starają się edukować pedagogicznie rodziców oraz przekonywać ich, że oddają oni dziecko pod opiekę profesjonalistów w dziedzinie nauczania i wychowania.

Różnorodne diagnozy stwierdzają, że katolickie placówki edukacyjne współpracują z rodzicami w szerokim zakresie np. przy pozyskiwaniu ich pomocy w organizowaniu i przygotowywaniu różnego rodzaju imprez, a nawet inwestycji i remontów pomieszczeń. Zachęca się rodziców do współdziałania ze szkołą w zakresie spraw opiekuńczo-wychowawczych i to we wszystkich możliwych formach organizacyjnych, szczególnie podczas imprez szkolnych i wycieczek, gdzie rodzice uczestniczą jako opiekunowie. Nauczyciele omawianych szkół wkładają bardzo duży wysiłek, aby pomóc rodzicom zrozumieć, jak ważną sprawą jest ich zaangażowanie w życie szkoły. Współpraca z nimi konieczna jest dla dobra ich dzieci – dla dobrego wychowania i kształcenia. Można stwierdzić, że w zasadzie większość rodziców zachowuje aktywną postawę wobec szkoły i chętnie podejmuje z nią współpracę.

Przy wyborze placówki edukacyjnej dla dzieci rodzice coraz częściej zwracają uwagę również na infrastrukturę (internat, biblioteka, stołówka, dobrze wyposażona sala sportowa, siłownia, basen) oraz możliwość korzystania z dodatkowych, atrakcyjnych zajęć (nauka tańca, pływania, intensywna nauka języków obcych) lub też perspektywę edukacyjnych wyjazdów zagranicznych. Wiele z wymienionych elementów, oczywiście w zróżnicowanym zakresie, posiadają szkoły katolickie.

Dyrekcje szkół katolickich zazwyczaj mają świadomość, że oprócz zadań edukacyjnych, ich placówki powinny pełnić szeroko rozumiane zadania pomocowe wobec rodziny, a także podejmować wielostronną aktywność opiekuńczą. Myślimy tu o zaspokajaniu potrzeb uczniów we wszystkich sferach ich osobowego rozwoju. Katolickie placówki edukacyjne starają się towarzyszyć wychowankom (dzieciom i młodzieży) w trudnym etapie dojrzewania, szukania swego miejsca w życiu, odkrywaniu świata oraz w nadawaniu sensu ludzkiej egzystencji i codziennym działaniom. Często rodzice sami nie potrafią tego satysfakcjonująco realizować, a katolickie placówki edukacyjne świadomie (i odpowiedzialnie) spełniają te zadania (Kędziński, 2007).

Szkoły katolickie starają się realizować integralny rozwój młodego człowieka, ale we współpracy z rodzicami. Jest faktem, że wielu współczesnych rodziców zwalnia się od obowiązków w zakresie wychowywania dzieci (niekiedy to jest motywem kierowania dziecka do szkoły katolickiej), uważając, iż zrealizuje to szkoła. Jednak pomimo wybrania dla swych dzieci szkoły katolickiej, rodzice nie są zwolnieni z obowiązku ich wychowywania. Są natomiast zobowiązani do współpracy ze szkołą, co wymaga od nich z jednej strony podtrzymywania i popierania wysiłku wychowawczego podejmowanego przez szkołę katolicką, a z drugiej czuwania nad tym, by szkoła ta dobrze realizowała zadania edukacyjne.

Wiele diagnoz wskazuje, że w szkołach katolickich dąży się do integralnego procesu wychowawczego realizowanego we współpracy z rodziną ucznia. Przy czym kooperacja ta nie ogranicza się tylko do spraw szkolnych, lecz dotyczy wszechstronnego kształtu wychowywania, także kwestii odnoszących się do delikatnych spraw sumienia, zachowań moralnych i religijnych, orientacji zawodowej czy odpowiedniego powołania. Współpraca ta opiera się na pogłębionych relacjach personalnych, częstych spotkaniach, dialogu, wymianie przemyśleń i doświadczeń.

8. Zakończenie

Kościół katolicki zawsze otaczał wielką troską rodziny i dbał o wychowanie (szczególnie chrześcijańskie) młodego pokolenia. Powoływał różnego rodzaju placówki edukacyjne. Współcześnie ważną rolę w tym względzie pełnią szkoły katolickie, które wpisują się w misję Kościoła i zmierzają do formowania młodego pokolenia na dojrzałych i świadomych obywateli i chrześcijan.

Szkoły katolickie dążą do integralnego rozwoju osoby ludzkiej poprzez realizację zintegrowanego procesu kształcenia i wychowania (w tym także ewangelizacji). Wyraża się to przede wszystkim w dążeniu do wspierania rodziców w ich obowiązku zapewnienia dzieciom edukacji (w tym wychowania chrześcijańskiego). W szkołach katolickich duży nacisk kładzie się na współpracę z opiekunami. Przyjmuje się, że jest ona drogą do zacieśniania się związku pomiędzy rodzicami a nauczycielami i wychowawcami. Niewątpliwie przyczynia się to do optymalnych warunków rozwojowych dla uczniów. Może pozytywnie wpływać na życie rodziny oraz umacnianie się relacji w samej rodzinie. W dobie dewaluacji wartości i rozprzężenia obyczajów szczególną rolę odgrywa wychowanie młodego pokolenia realizowane w szkołach katolickich. Jest ono bowiem oparte na jednoznacznych zasadach moralnych i kultywowaniu tradycji narodowej. Omawiane szkoły nastawione są na współpracę nauczycieli z rodzicami uczniów oraz pozostają otwarte na ich oczekiwania. Generalnie placówki te podejmują działania sprzyjające wychowaniu człowieka dojrzałego i odpowiedzialnego, tj. posiadającego jasno sprecyzowane zasady, normy moralne, świadomie podejmującego określone działania oraz autonomicznego w wolnych, świadomych wyborach. Cały proces wychowawczy powinien być tak skonstruowany, aby pomagał w osiągnięciu tego celu.

Ogólnie można stwierdzić, że szkoły katolickie mają wiele cech dobrej placówki edukacyjnej. Przede wszystkim osiągają dobre wyniki w sferze dydaktycznej. Poza tym, w zasadzie satysfakcjonująco, pełnią zadania wychowawcze, szczególnie w zakresie kultury ogólnej i osobistej, socjalizacji, uspołecznienia oraz wychowania patriotycznego i eklezjalnego. Poza tym podejmują wiele inicjatyw opiekuńczych, a także pomocowych wobec poszczególnych uczniów. Szkoły te bardzo dużo czynią dla wypracowania optymalnych zasad współpracy z rodzicami uczniów. Przejawia się to np. w informowaniu rodziców o życiu placówki, a także o możliwościach wpływu na warunki szkolnej edukacji ich dzieci. Szkoły katolickie traktują rodziców jako sprzymierzeńców i doceniają ich współuczestnictwo w procesie kształcenia oraz wychowywania. Starają się też umożliwić im dokonywanie wyborów, współdecydowanie o wszelkich sprawach, dotyczących dziecka w szkole, a także dążność do dzielenia odpowiedzialności za kształt tego dialogu i w ogóle do budzenia współodpowiedzialności rodziców za życie szkoły.

Dyrekcje szkół katolickich zazwyczaj mają świadomość, że oprócz funkcji edukacyjnych, ich placówki powinny pełnić szeroko rozumiane zadania opiekuńcze. Dlatego odpowiedzialnie środowisko szkolne, a właściwe grono pedagogiczne, dobra baza materialna, szeroki dostęp do kultury i wartości ogólnoludzkich (chrześcijańskich) w tego typu placówkach pełnią rolę czynników, które wspierają dążenia rodziców do pełnego rozwoju ich dzieci. I odwrotnie – szkoły katolickie mają prawo oczekiwać pomocy państwa i samorządów w realizowanym przez nie procesie edukacji młodego pokolenia.

W konkluzji można stwierdzić, że Kościół katolicki na przestrzeni dziejów ma ogromne osiągnięcia w dziedzinie edukacji. Również w Polsce ta instytucja religijna wykazywała troskę o szkolnictwo oraz przekazywanie w procesie wychowawczym wartości chrześcijańskich. Niewątpliwie działalność dydaktyczna i wychowawcza szkół katolickich w naturalny sposób wpisuje się w posłannictwo Kościoła i zmierza do formowania nowych pokoleń (dzieci i młodzieży) na dojrzałych chrześcijan oraz świadomych obywateli, gotowych włączyć się czynnie w budowanie dobrego społeczeństwa.

Podstawową płaszczyzną realizacji zadań omawianego typu szkół jest przede wszystkim chrześcijańska zasada miłości oraz zasady personalizmu, solidarności, niesienia pomocy, a także poszanowanie dla prawa państwowego i norm kościelnych. Rozwijające się w Polsce szkoły katolickie (i społeczne) pozwalają stawiać optymistyczne prognozy dla przyszłej edukacji w naszym kraju. Są to bowiem w zasadzie szkoły dobre, odpowiadające oczekiwaniom rodziców i pedagogów. Tworzenie tego typu szkół przynosi korzyści uczniom i rodzicom, jest ważnym (niestety nie przez wszystkich decydentów kościelnych docenianym) polem ewangelicznej aktywności Kościoła, a także jest ważnym wkładem Kościoła w przyszłość naszej ojczyzny.

Bibliografia

- Barney D. (2008), *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa.
- Cudak H. (1995), *Szkice badań nad rodziną*, Kielce.
- Cudak H. (2003), *Współczesna rodzina polska – jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowanie*, Piotrków Trybunalski.
- Jan Paweł II, Adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym *Familiaris Consortio*, art. 21.
- Jusiak R. (2009), *Kościół katolicki wobec wybranych kwestii społecznych i religijnych w Polsce. Studium socjologiczne*, Lublin.
- Kędzierski J. (2007), *Rodzice uczniów szkoły katolickiej. wychowanie do życia we wspólnotocie*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 149, z. 3 (592), s. 486.
- Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego, *Katolik świecki świadkiem wiary w szkole* [w:] *Nauczyciel wychowawcą i świadkiem wiary w szkole*. Zielona Góra 1993, nr 12, s. 9.
- Kongregacja do spraw Edukacji Katolickiej, *Szkoła katolicka*, w: *Szkoła katolicka w nauczaniu Kościoła. Wybór dokumentów*, Szczecin–Warszawa 2002, ss. 271–293.
- Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.
- Maj A. (2009), *Szkoła katolicka w nauczaniu Jana Pawła II* [w:] Maj A. (red.), *Wybrane zagadnienia wychowania chrześcijańskiego*, Lublin.
- Majewski M. (1992), *Szkoła współczesna* [w:] Majewski M. (red.), *Katecheza w szkole*, Lublin 1992, s. 35.
- Małachowski R. (2004), *Średnie szkolnictwo katolickie w Polsce i wybranych państwach europejskich (lata 1945–2000)*, Zielona Góra.
- Muskus D.A. (2001), *Szkoła środowiskiem katechetycznym*, Kalwaria Zebrzydowska.
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa.
- Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004), *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa.
- Rada Szkół Katolickich w Polsce, *Szkoła katolicka w nauczaniu Kościoła. Wybór dokumentów*, Warszawa–Szczecin 2002.
- Sowiński A, Dyer A. (2001), *Szkoła katolicka na przełomie wieków*, Szczecin.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Szewczyk W. (1993), *Przygotowanie do małżeństwa*, Warszawa.
- Winiarski M. (2001), *Współpraca rodziców i nauczycieli, jej implikacje i determinant* [w:] Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna – dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń.
- Zasępa T. (red.) (2003), *Szkoła katolicka w XXI wieku*, Lublin.
- Zemło M. (2006), *Szkoła w stanie anomii*, Białystok.

Mariola Świdarska

Pomoc świadczona rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne

Streszczenie

Rodzice, którym rodzi się dziecko dotknięte uszkodzeniem organizmu, powodującym zaburzenia rozwoju oraz niepełnosprawność, nie są najczęściej przygotowani do zmierzenia się z tą sytuacją ani pod względem psychicznym, ani kompetencyjnym. Potrzebują profesjonalnej pomocy psychologicznej oraz poradnictwa, edukacji. Powinna ona dotyczyć zarówno obserwowania, interpretowania zachowań dziecka, odpowiedniego postępowania z nim i stymulacji jego rozwoju, a także radzenia sobie z własnymi stanami emocjonalnymi i kryzysem, który następuje w życiu rodzinnym.

Summary

Parents, with the child affected by damage to the body, causing abnormal development and disability, are not usually prepared to deal with this situation either in terms of psychical or mental competence. They need professional psychological help and counseling, education, both in terms of observing and interpreting the behavior of the child, appropriate to deal with him, and stimulation of its development, as well as dealing with their own emotional states and the crisis which occurs in family life.

Rodzina jest dla dziecka środowiskiem naturalnym, w którym przebywa ono najczęściej i gdzie wdraża się do rozmaitych czynności. To ona zaszczepia rozmaite nawyki, wpaja pewne postawy uczuciowe, przekazuje także wiadomości o rzeczach, zjawiskach i zasadach współżycia. Odgrywa podstawową rolę w procesie kształtowania osobowości dziecka głównie dlatego, że jej wpływy i oddziaływania rozpoczynają się w okresie, gdy osobowość jest szczególnie plastyczna. Dzieje się tak również z tej przyczyny, że w pierwszych latach życia jest ona właściwie jedyną grupą społeczną, która ma bezpośredni wpływ na dziecko (Cudak, 1995).

Każda rodzina funkcjonalnie jest systemem społecznym. Rembowski podaje, że tworzy ona system interpersonalnych stosunków wewnątrzgrupowych (Rembowski, 1980).

Rodzina jest strukturą powiązanych ze sobą elementów, a pomiędzy zachowaniami jej członków istnieją wzajemne zależności. Zmiana w funkcjonowaniu jednej części powoduje zmianę wszystkich pozostałych – zmienia zatem działanie całego systemu. Tworzą się w nim ponadto specyficzne podsystemy. Funkcjonują one między rodzicami, w relacjach rodzice – dzieci oraz między rodzeństwem (Suchar, 1984). Dlatego też w przypadku rodzin, które wychowują dziecko z dysfunkcjami rozwojowymi, zmiany w warunkach życia i funkcjonowania rodziny mogą stać się przyczyną nasilania się napięć, konfliktów między jej członkami.

Nie wszystkie dzieci mają szczęście urodzić się i rozwijać bez zaburzeń. Wśród ogromnej rzeszy normalnie rozwijających się są i takie, które już przy urodzeniu wykazują różnego rodzaju odchylenia od normalnego rozwoju psychofizycznego. Każdy rodzaj niepełnosprawności dziecka (np. autyzm, upośledzenie umysłowe, mózgowie porażenie dziecięce) staje się czynnikiem zaburzającym dotychczasowy układ w rodzinie oraz przyczyną dezorganizującą wcześniejszy styl jej życia. Reakcje rodziców na wiadomość o upośledzeniu dziecka są różne. Jednak wszystkim bez wyjątku trudno pogodzić się z tym, że ich dziecko jest niepełnosprawne (niezależnie od rodzaju i stopnia braku sprawności). Stąd pełna akceptacja takiego dziecka przez rodziców jest bardzo utrudniona.

Wśród rodziców, którzy mają niepełnosprawnego potomka są tacy, którzy nie dostrzegają lub nie chcą dostrzegać braku pełnej sprawności swego dziecka. Są też i tacy, którzy nie dopuszczają do siebie myśli, że ich dziecko wykazuje braki w pełnej sprawności psychofizycznej. Tak jedno, jak i drugie podejście jest dla rozwoju dziecka niekorzystne.

Jest też grupa rodziców, którzy zdają sobie w pełni sprawę z niepełnosprawności i ograniczonych możliwości swojego dziecka. Motywowani jednak fałszywą ambicją rodzicielską starają się wszelkimi sposobami wpłynąć na jego usprawnienie i wymagają od niego więcej niż może podołać. Dotyczy to zwłaszcza rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

Można wyodrębnić jeszcze jedną grupę rodziców, a mianowicie tych, którzy od początku nie negowali faktu niepełnosprawności swego dziecka. Wśród nich część przestaje się interesować dzieckiem, inni natomiast otaczają je zbyt troskliwą opieką. Nie przyczynia się to jednak do usprawnienia potomka, a wręcz przeciwnie – często uzależnia je od rodziców na całe życie. Nieliczna tylko grupa rodziców, która pogodzona jest z faktem posiadania dziecka o zaburzonym rozwoju, podejmuje trud, by uczynić je wartościowym i rozwijać w nim jego potencjał.

Sposób, w jaki rodzice odczuwają upośledzenie dziecka, jest głównym czynnikiem, który kształtuje jego własne nastawienie do braku swojej pełnej sprawności. Jeżeli rodzice chcą, by dziecko miało pozytywną postawę wobec życia i swojej osoby, to sami muszą pozbyć się dręczących myśli. Ważne jest, aby rodzic towarzyszył dziecku i wspierał je, aby widział je jako indywidualność. Dziecko wychowane w takiej atmosferze będzie umiało nawiązać właściwe relacje społeczne w grupie rówieśniczej w szkole, a później w środowisku ludzi dorosłych. Od tego

jak poradzi sobie rodzina, zależy dalsze życie dziecka. Nie chodzi tu wyłącznie o decyzje dotyczące metod rehabilitacji, terapii czy o wybór określonej szkoły, chociaż nadają one życiu określony kierunek, pozwalając rozwinąć potencjał dziecka. Najważniejsze jest psychiczne przystosowanie się rodziny do nowej, nieoczekiwanej sytuacji. To, jak w przyszłości będzie funkcjonować dziecko, zależy głównie od jego obrazu siebie, jaki wyniesie z dzieciństwa, a to z kolei wiąże się z jakością kontaktów dziecka z rodzicami i ze sposobem, w jaki oni je postrzegają. „Rodzice np. mogą traktować swoje niepełnosprawne dziecko jako obiekt nauczania lub też uważać je za niewystarczająco samodzielne, wymagające ciągłego wsparcia i opieki” (Pisula, Danielewicz, 2007: 33).

1. Przeżycia emocjonalne rodziców i postawy rodzicielskie wobec dzieci upośledzonych umysłowo

Uzyskanie przez rodziców informacji, że ich dziecko jest niepełnosprawne wywołuje u nich silne reakcje emocjonalne. Każde kalectwo, występujące u dziecka, jest we wczesnym stadium przyczyną silnego wstrząsu emocjonalnego oraz jest trudnym do zniesienia ciosem. Zdaniem Twardowskiego (1999) przeżycia rodziców po uzyskaniu informacji o niepełnosprawności dziecka przechodzą przez kilka okresów:

Okres szoku (okres krytyczny lub okres wstrząsu emocjonalnego) – pojawia się bezpośrednio po tym, gdy rodzice otrzymują wiadomość, że ich dziecko jest niepełnosprawne i nie będzie rozwijać się prawidłowo. Najczęściej załamują się, odczuwają rozpacz, żal, poczucie krzywdy, bezradności. Częstymi objawami, które występują u nich w tym okresie są niekontrolowane reakcje emocjonalne np. płacz, agresja słowna oraz zachowania nerwicowe np. zaburzenia snu, łaknienia, stany lękowe, które najczęściej negatywnie wpływają na wzajemne relacje między rodzicami oraz na ich stosunek do chorego dziecka.

Okres kryzysu emocjonalnego (okres rozpaczny lub depresji) – rodzice nadal przeżywają wcześniejsze negatywne emocje, ale są już bardziej wyciszeni. Odczuwają zawód i poczucie niespełnionych nadziei. Są one spowodowane rozbieżnością między wymarzonym a rzeczywistym obrazem swego dziecka. Mają także często poczucie winy, iż to z ich powodu dziecko jest niepełnosprawne oraz że nie mogą dla niego nic zrobić. Pesymistycznie oceniają przyszłość dziecka. Często w tym okresie ojciec odsuwa się od rodziny, izolując się od jej spraw, uciekając w alkohol, pracę zawodową lub społeczną bądź opuszczając rodzinę.

Okres pozornego przystosowania się do sytuacji – jego dominującą cechą jest to, że rodzice podejmują nieracjonalne próby radzenia sobie z sytuacją wychowania chorego dziecka. Nie mogąc pogodzić się z faktem jego ułomności, stosują różne mechanizmy obronne. Jednym z nich jest nieuznawanie faktu niepełnosprawności poprzez podważanie trafności uzyskanej diagnozy i ponawianie jej w różnych placówkach z nadzieją uzyskania pozytywnego orzeczenia o stanie jego

zdrowia. Kolejnym mechanizmem obronnym jest poszukiwanie winy. Najczęściej zarzucana jest ona błędom i zaniedbaniom lekarzy. Rodzice winią też siebie nawzajem, doszukując się np. zaburzeń genetycznych.

Okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji – jego istotą jest analizowanie przez rodziców problemu czy i w jaki sposób mogą pomóc swemu dziecku. Ważną kwestią staje się wtedy dla nich uzyskanie informacji na temat prawdziwych przyczyn choroby dziecka, jej konsekwencji, metod postępowania. Wtedy też rodzice zaczynają dostrzegać postępy czynione przez dziecko, doświadczając z tego tytułu wiele satysfakcji i radości (Twardowski, 1999: 20).

W szczególnie trudnej sytuacji związanej z przeżyciami emocjonalnymi znajdują się rodzice dzieci autystycznych. Poza typowymi przeżyciami związanymi z posiadaniem niepełnosprawnego dziecka, bardzo mocno odczuwają oni stres wywołany obojętnością uczuciową dziecka (Pisula, 1993). Czynnikiem stresogennym dla rodziców jest również poczucie niejasności co do możliwości dziecka oraz bezradność wobec wielu jego zachowań (Pisula, 1991). Rodzice dzieci z autyzmem odczuwają zagubienie, mają poczucie braku kompetencji rodzicielskich, czują się wypaleni z powodu przeciążenia ciągłą opieką nad dzieckiem jak również wyłączną odpowiedzialnością za jego los (Pisula, 2002).

Stosunek rodziców do dziecka zaczyna kształtować się na długo przed jego urodzeniem. Wszyscy rodzice pragną i spodziewają się, że urodzi się ono fizycznie i psychicznie zdrowe. Snują też plany dotyczące jego przyszłości. Wiadomość o upośledzeniu jest dla nich wielkim wstrząsem. Także dziecko od momentu wystąpienia zauważalnych objawów upośledzenia staje się źródłem rozczarowania i cierpienia. Ponadto często dołącza się poczucie winy – rodzicom dzieci upośledzonych umysłowo trudno uwolnić się od przekonania, że to oni są w jakiś sposób winni kalectwa. Często odczuwają także poczucie kary, co w konsekwencji wpływa na kształtowanie się ich negatywnego nastawienia.

M. Ziemska (1979) wśród postaw rodziców wobec dzieci niepełnosprawnych wyróżnia postawy pozytywne i negatywne. Pierwsze z nich mają właściwy wpływ na osobowość dziecka.

Postawy pozytywne wobec dzieci niepełnosprawnych to:

Akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakim ono jest – z jego cechami fizycznymi, umysłowymi możliwościami i jego usposobieniem. Akceptujący rodzice rzeczywiście lubią swoje dziecko i nie ukrywają tego uczucia. Kontakt z nim jest dla nich przyjemnością i daje im zadowolenie. Uważają je za godne pochwały i jawnie je aprobuja. Starają się też poznać jego potrzeby i zaspokoić je. Pozwalają na uczuciową niezależność. Akceptując dziecko, dają mu poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnego istnienia.

Współdziałanie z dzieckiem świadczy o zaangażowaniu i zainteresowaniu rodziców pracą dziecka. Poprzez zabawę, w procesie usprawniania psychoruchowego, wspomagają rozwój dziecka, zaś stawiając dziecku wymagania na miarę jego możliwości, dają mu szansę osiągnięcia choćby skromnych sukcesów. Te zaś

w przypadku dziecka niepełnosprawnego są zawsze silnym bodźcem do podejmowania dalszych wysiłków.

Rozumna swoboda, w której rodzice współdziałają i akceptują swoje dziecko. W miarę jak ono dorasta muszą pozwalać mu na coraz większą samodzielność. Dziecko wraz z wiekiem poszerza zakres swojego działania. Z jednej strony rodzice mają obowiązek ochrony dziecka przed niebezpieczeństwami, z drugiej strony nie mogą przesadnie hamować jego aktywności.

Uznawanie praw dziecka oznacza, iż rodzice szanują prawa dziecka jako równoprawnego członka rodziny, nieprzeceniając bądź niedoceniając jego roli. Rodzice przejawiają szacunek do indywidualności dziecka. Wyjaśniają i tłumaczą, a nie narzucają czy wymuszają. Dziecko zna oczekiwania rodziców i wie, że są one na miarę jego możliwości. Nieprawidłowe postawy rodziców wobec dziecka niepełnosprawnego związane są z unikaniem, odrzuceniem dziecka albo przeciwnie – przejawiają się nadopiekuńczością. Są wśród nich:

Postawa odtrącająca – wyraża się ona negatywnym stosunkiem do dziecka, jego kalectwa. Tacy rodzice często umieszczają je w placówkach rehabilitacyjnych bądź nie interesują się dzieckiem i jego usprawnianiem. Przejawiają oni dystans uczuciowy. Taka postawa sprzyja kształtowaniu się u dziecka takich cech jak: agresywność, nieposłuszeństwo, kłótniowość, kłamliwość, zahamowaniu rozwoju uczuć wyższych, zachowaniu się w sposób antyspołeczny. „Nadmierny dystans uczuciowy wobec dziecka niepozwalaający na zaspokojenie jego potrzeb doznawania życzliwych uczuć, przynależności i kontaktu z rodzicami, powoduje chorobę sierocą (Ziemska, 1986: 191). W ten sposób dziecko we własnym domu może być sierotą.

Postawa unikająca przejawia się, gdy rodzice unikają kontaktu z dzieckiem. W związku z tym może być ono niezdolne do nawiązywania trwałych więzi uczuciowych, a więc uczuciowo niestałe, nastawione antagonistycznie także do społeczeństwa. Może też odbierać taką postawę jako prześladowanie i rozżalać się nad sobą. Rodzice mało interesują się dzieckiem i jego problemami. Unikanie może też wiązać się z zewnętrznym brakiem troski o dziecko, zaniedbywaniem jego podstawowych potrzeb biologicznych i ekonomicznych.

Postawa nadmiernie wymagająca wyraża się przesadnym korygowaniem, krytyką, formułowaniem wymagań. Sprzyja kształtowaniu się u dziecka takich cech jak: brak wiary we własne siły, niepewność, lękliwość, obsesje, przewrażliwienie i uległość, brak zdolności do koncentracji. Nadmierne korygowanie może wpływać z chęci posiadania dziecka-ideału, nie zaś akceptowania go takim, jakim ono jest. Rodzice często nie dostrzegają lub nie chcą dostrzegać braku pełnej sprawności swego dziecka, starają się wszelkimi sposobami wpłynąć na jego usprawnienie, wymagając od niego więcej niż może podołać.

Postawa nadmiernie chroniąca łączy się u rodziców z potrzebą „poświęcenia się” dla dziecka. Przejawia się różnie: bądź w nadmiernej pobłażliwości, bądź też w przytłaczaniu dziecka swoim autorytetem. W obydwu przypadkach dziecko

jest całkowicie zależne od rodziców – tłumią oni objawy jakiejkolwiek samodzielności, wtrącają się do wszystkich jego spraw, rozpieszczają je lub nakładają na nie wiele ograniczeń. Postawa taka prowadzi do opóźnienia dojrzałości, do braku inicjatywy i niezaradności życiowej dziecka. Zbyt troskliwa opieka rodziców nie przyczynia się wcale do jego usprawnienia, lecz wręcz przeciwnie – często uzależnia je od rodziców na całe życie.

W wychowaniu każdego niepełnosprawnego dziecka należy położyć duży nacisk na spokojne, życzliwe i konsekwentne z nim postępowanie, które dostosowane będzie do jego ograniczonych możliwości.

2. Czynniki istotne dla funkcjonowania rodzin wychowujących dziecko z upośledzeniem umysłowym

Wykształcenie i aktywność zawodowa rodziców

Wielu autorów podaje, że im wyższy poziom wykształcenia rodziców tym lepsze zrozumienie problemów zdrowotnych dziecka oraz stosowanie bardziej odpowiednich metod wspomagających jego rozwój. Ograniczenie lub uniemożliwienie aktywności zawodowej, spowodowane wychowywaniem dziecka z zaburzonym rozwojem, wpływa istotnie na warunki bytowe. Większość matek wychowując chore dziecko, musi zrezygnować z pracy zawodowej, co w znaczący sposób wpływa na obniżenie się standardu życia rodziny. Żyjąc bez perspektywy powrotu do pracy, pogłębia się jej stan frustracji. Wszystko to powoduje, że kobieta wycofuje się z różnych form aktywności, w tym również zawodowej. Dochodzi do izolacji rodziny, pogłębiającej się wraz z upływem lat. Prowadzi to do obniżenia samooceny, wiary w siebie i swoje możliwości. Kobieta wkłada coraz mniej wysiłku w poszukiwanie pracy aż wreszcie sfrustrowana pozostaje w domu, co wpływa negatywnie na atmosferę w rodzinie ([www. Pełniażycia.pl/badanie2006](http://www.Pelniazycja.pl/badanie2006)).

Niski wskaźnik aktywności zawodowej bezrobotnych rodziców upośledzonych dzieci powoduje nie tylko tragiczną w wielu wypadkach sytuację finansową rodzin, ale również stanowi ocenę pozycji społecznej i ma wpływ na ich psychiczne funkcjonowanie. Prowadzi w konsekwencji do spadku efektywności działań, bierności i postaw agresywnych. W wielu rodzinach pojawia się strach o przyszłość. J.A. Pielkova podkreśla, że mimo pozostawania w domu wiele bezrobotnych matek nie podejmuje wzmoczonych działań opiekuńczo-wychowawczych (Pielkova, 1994).

Poziom dochodów w rodzinie

Niepokojącym jest fakt, że często rodziny z dzieckiem o zaburzonym rozwoju mają miesięczny dochód niewystarczający na zaspokojenie podstawowych, najbardziej elementarnych potrzeb jej członków. Istotnie obniżają budżet wydatki związane z leczeniem i rehabilitacją dziecka oraz na zakup sprzętu i pomocy, pozwalających na zorganizowanie mu odpowiednich warunków do nauki, rozwoju zainte-

resowań oraz atrakcyjnego spędzania czasu wolnego. Zatem można stwierdzić, że sytuacja materialna większości rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne jest bardzo trudna (Twardowski, 1999). Prowadzi to często do wprowadzenia licznych ograniczeń w wydatkach na odzież, obuwie, usługi, kulturę i wypoczynek. Powoduje również wzrost napięć i konfliktów między małżonkami, co nie pozostaje bez wpływu na atmosferę wychowawczą i stosunek do chorego dziecka. „Ponadto część specjalnych potrzeb w rozwoju dziecka: leki, rehabilitacja, sprzęt rehabilitacyjny, nawet pełne korzystanie ze szkoły itp. pozostaje niezaspokojona. Wszystko to rzutuje na poziom funkcjonowania rodziny, a tym samym na poczucie jakości życia rodziców” (Wojciechowski, 2007: 160).

Warunki mieszkaniowe rodzin posiadających dziecko o zaburzonym rozwoju

Warunki mieszkaniowe i ekonomiczne decydują w głównej mierze o pozycji społecznej rodziny, o stopniu zaspokojenia potrzeb jej członków oraz warunkach rozwoju dzieci. W przypadku rodzin posiadających dziecko o zaburzonym rozwoju, posiadanie własnego mieszkania o odpowiednim standardzie w istotnym stopniu ułatwia sprawowanie nad nim opieki. Ma to większe znaczenie, gdy dziecko z powodu swych ograniczeń większość czasu spędza w domu i wymaga to stworzenia mu odpowiednich warunków do zabawy, nauki, rehabilitacji (Boczar, 1982; Twardowski, 1999). Mieszkanie w pewnym sensie reguluje organizację dnia. W nim członkowie rodziny śpią, jedzą, wypoczywają. Jest dla nich przestrzenią umożliwiającą styczność, zaspokajanie, bądź nie, potrzeb kontaktu i izolacji. Dlatego też warunki mieszkaniowe rodziny mają wpływ na samopoczucie jej członków, ułatwiając lub utrudniając ich funkcjonowanie.

Pomoc niesiona rodzinom dzieci z upośledzeniem umysłowym

Rodzice, którym rodzi się dziecko dotknięte uszkodzeniem organizmu, powodującym zaburzenia rozwoju oraz niepełnosprawność, nie są najczęściej przygotowani do zmierzenia się z tą sytuacją ani pod względem psychicznym, ani kompetencyjnym. Znajdują się w stanie szoku i długotrwałego stresu. Potrzebują profesjonalnej pomocy psychologicznej oraz poradnictwa, edukacji. Powinna ona dotyczyć zarówno obserwowania, interpretowania zachowań dziecka, odpowiedniego postępowania z nim i stymulacji jego rozwoju, a także radzenia sobie z własnymi stanami emocjonalnymi i kryzysem, który następuje w życiu rodzinnym.

Oznacza to, że właściwie od chwili urodzenia się dziecka z zaburzeniami rozwojowymi lub momentu pojawienia się diagnozy należy wesprzeć w pierwszej kolejności jego rodzinę. Profesjonalna pomoc udzielona rodzicom daje szansę na realne włączenie dziecka niepełnosprawnego w system rodzinny i uniknięcie dramatu odrzucenia. Jest ono zawsze głęboko przywiązane do swoich najbliższych, a brak akceptacji z ich strony determinuje wszystkie składniki jego dalszego rozwoju.

Jeśli rodzina nie znajdzie w tym tak trudnym momencie odpowiedniego wsparcia społecznego ukierunkowanego na nią, jak i bezpośrednio na jej niepełnosprawnego członka, jakość życia rodziny istotnie się pogarsza, a w krańcowych przypadkach dochodzi do jej rozpadu. Wielospecjalistyczna pomoc takiej rodzinie potrzebna jest już od chwili zdiagnozowania niepełnosprawności i powinna zmieniać się wraz z pojawieniem się nowych problemów na kolejnych etapach rozwoju. Wsparcie, które otrzymuje rodzina, pomaga jej członkom przystosować się do nowej sytuacji.

Oto kolejne stadia i fazy rozwiązywania problemów niepełnosprawności przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (za: Wyczesany, 2005):

- Stadium I: Co się właściwie dzieje?
 Przecież to nie może być prawdą;
 Dlaczego właśnie mnie to spotkało?
- Stadium II: Faza agresji;
 Faza nieracjonalnych działań;
 Faza depresji;
- Stadium III: Faza racjonalnych działań;
 Faza aktywności;
 Faza solidarności.

Największe szanse na osiągnięcie pozytywnych rezultatów w oddziaływaniach na dziecko o zaburzonym rozwoju ma tak zwana wczesna interwencja, czyli jak najszybsza, wielospecjalistyczna, kompleksowa i ciągła pomoc jemu oraz jego rodzinie. Powinna ona polegać na wczesnej, wielokierunkowej diagnozie stanu dziecka od urodzenia do 7 roku życia. Istotne są: kompleksowa, prowadzona w sposób ciągły terapia skierowana na potrzeby dziecka, jak również systematyczna ewaluacja rozwoju, postępów, koordynowanie i rozwijanie programu terapii, a także wspieranie psychologiczne i podnoszenie kompetencji opiekuńczo-rehabilitacyjno-wychowawczych rodziców.

W czasie wczesnej interwencji do form pomocy rodzinie dziecka niepełnosprawnego należą:

- wsparcie psychiczne, a w szczególnych przypadkach specjalistyczna pomoc psychoterapeutyczna lub psychiatryczna;
- podnoszenie kompetencji w różnych formach takich jak: instruktaż, warsztaty, seminaria, itp.);
- wypożyczanie sprzętu, zabawek edukacyjnych, pomocy rehabilitacyjnych, książek;
- krótkoterminowa opieka zastępcza, pomoc socjalna;
- informacja i poradnictwo: rodzinne, życiowe i prawne;

- dowożenie do ośrodka, przychodni, centrum rehabilitacji itp.;
- grupy wsparcia dla rodzin znajdujących się w podobnej sytuacji;
- wspieranie rodziców przez placówki oświatowe (Meder, 2002).

Wczesna interwencja realizowana jest wyłącznie przez niepubliczne ośrodki prowadzone przez organizacje pozarządowe. W roku 2005 pojawił się w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu Program Rządowy – Pilotaż 2005–2007 „Wczesna, Wielospecjalistyczna, Kompleksowa, Skoordynowana i Ciągła Pomoc Dziecku Zagrożonemu Niepełnosprawnością lub Niepełnosprawnemu oraz jego Rodzinie”. Program ten wypracowany został przy udziale organizacji reprezentujących jego beneficjentów m.in. PSOUU) przez resort edukacji, zdrowia i polityki społecznej. Jest on pierwszą próbą ujęcia problemu międzyresortowo. 65% udział w tym programie posiada NFZ (od listopada 2005 r.), zaś ani resort edukacji ani PFRON nie włączyły się w jego realizację.

3. Wsparcie społeczne dla rodzin wychowujących dziecko o zaburzonym rozwoju

Dziecko niepełnosprawne jest dla rodziny źródłem wielu problemów natury wychowawczej, emocjonalnej i społecznej zwłaszcza, kiedy jego rehabilitacja w znacznej części przebiega w domu przy zaangażowaniu rodziców i opiekunów. Rodzina potrzebuje dlatego wsparcia społecznego oraz szerokiej pomocy, by poprawić sytuację dziecka i stworzyć mu lepsze szanse życiowe.

M. Kościelska wśród podstawowych potrzeb rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko wymienia:

- akceptację społeczną,
- znalezienie właściwego miejsca dla dziecka w systemie służb opiekuńczych, edukacyjnych i rewalidacyjnych,
- wyczerpującą informację,
- specjalistyczną pomoc nakierowaną na dziecko i samych rodziców,
- wspólnotę – grupę dającą poczucie więzi, a także modelującą wzorce konstruktywnego radzenia sobie z nietypową sytuacją (Kościelska, 1995: 62).

Wspomaganie społeczne rodziny można najprościej ująć jako pomoc dostępną dla niej w środowisku, świadczoną przez instytucje, stowarzyszenia społeczne oraz inne rodziny, z którymi dana rodzina pozostaje w kontaktach i więziach międzyludzkich. Wspierać mogą więc inni członkowie rodziny, osoby z zewnątrz (sąsiedzi, współpracownicy), członkowie stowarzyszeń, a także specjaliści w ramach środowiskowej sieci społecznej (Macierz, 1998). Wspomaganie społeczne rodziny dziecka niepełnosprawnego może dotyczyć różnych jej funkcji i dziedzin życia. Może być realizowane w różnej formie i w różny sposób, może mieć charakter długotrwały, krótkotrwały lub jednorazowy. Całokształt różnorodnych czynności i form pomocy, które wspomagają rodzinę można ująć w czterech zakresach – jako

wspomaganie: psychoemocjonalne, opiekuńczo-wychowawcze, socjalno-usługowe oraz rehabilitacyjne.

Pomoc rodzinie w wychowaniu i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego ma być działaniem wyzwalającym wewnętrzne siły rodziny, wzmacniającym w niej to, co jest dobre i funkcjonalne, a usuwającym to, co ją dezorganizuje i osłabia wewnątrznie. W gronie osób, które stanowią wsparcie społeczne poza rodziną znajdują się profesjonaliści: lekarze, psychologowie, pedagodzy specjaliści i pracownicy socjalni. Mają oni duży wpływ na stopień zaspokojenia potrzeb psychicznych i społecznych dzieci oraz na zmniejszenie napięć ich rodziców.

W systemie wsparcia niepełnosprawnych szczególną rolę odgrywa pomoc społeczna, która jako instytucja polityki społecznej państwa, ma na celu umożliwienie tym osobom i ich rodzinom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości.

W społeczeństwie nadal jeszcze funkcjonuje pogląd, że wyżej wymienione problemy świadczą o pomocy socjalnej, rzadziej doradztwo wychowawcze i pomoc psychologiczną. Okazuje się jednak, że dla rodzin wychowujących dziecko o zaburzonej rozwoju bardzo ważne jest wsparcie moralne lub zwykła życzliwość ze strony różnych osób i instytucji, przed którymi rodzice stają w roli „petenta”. Stąd też oczekują większego zaangażowania służby zdrowia, służby socjalnej oraz instytucji edukacyjnych, a przede wszystkim szkoły (Wyczesany, 2005).

4. Pomoc ze strony rodziny

Rodzina zajmuje szczególne miejsce wśród różnorodnych oddziaływań społecznych. W niej dziecko niepełnosprawne się pojawia, rozwija, poznaje swoje ograniczenia, a jego rodzice przechodzą bolesne etapy uświadomienia sobie tego faktu. Rodzice, rodzeństwo, przyjaciele domu, sąsiedzi są jego pierwotnym mikroświatem, a przeżyte doświadczenia, dobre czy złe, przenosi na świat szerszy (Obuchowska, 1999).

Pojawienie się dziecka upośledzonego umysłowo powoduje, iż cała rodzina staje się jakby „chora”. Taka niepełnosprawność jest silnym stresorem dla najbliższych, wywołującym u nich lęk, obawy o rozwój i przyszłość dziecka. Rodzice często odczuwają zagubienie i niepewność spowodowaną zarówno niedostatkiem informacji, jak również brakiem wypracowania schematów postępowania. Wielu z nich skarży się na uczucie osamotnienia wywołane brakiem pomocy, zrozumienia w najbliższym środowisku. Powstaje zatem pytanie: czy rodzice niepełnosprawnych dzieci mają szansę na udane życie? Okazuje się, że tak – jeżeli pogodzą się z faktem upośledzenia swego dziecka oraz nauczą się czerpać radość z jego drobnych sukcesów.

Rodzice niepełnosprawnych dzieci często mogą liczyć na pomoc własnej rodziny. Właśnie od niej niejednokrotnie otrzymują natychmiastową, bezwarunkową pomoc, która najczęściej jest spontaniczna i polega na wsparciu zarówno psychicz-

nym, jak i materialnym. Ponadto mogą liczyć na wsparcie osób zaprzyjaźnionych i sąsiadów oraz innych ludzi (nauczycieli, księży, współpracowników), jak również pracowników poradni specjalistycznych. Okazuje się, iż bardziej zawodne są np.: grupy samopomocowe oraz pracownicy służb socjalnych. Istotnym wyznacznikiem zakresu i formy wsparcia tych rodzin jest rodzaj i charakter schorzenia występujący u dziecka.

5. Pomoc ze strony szkoły

Nauczaniem we współczesnym systemie oświaty objęte są wszystkie dzieci, również upośledzone, zaś każdemu z nich należy zapewnić odpowiednie warunki do jak najlepszego rozwoju. Ostatnie lata to rozwój różnych form opieki oraz kształcenia specjalnego w celu poprawy sytuacji dzieci niepełnosprawnych. Niezależnie od rodzaju upośledzenia, zawsze ważny jest optymalny rozwój dziecka oraz jak najlepsze jego przystosowanie do życia w normalnym środowisku. Z tego wynikają ogólne założenia i zasady specyficznego wychowania, które w pedagogice specjalnej określa się mianem zasad rewalidacji.

Wyjątkowego wsparcia wymaga rodzina, gdy dziecko niepełnosprawne zaczyna wchodzić w okres szkolny. Obecny system edukacji sytuuje rodzica jako decydenta w wyborze sposobu kształcenia dziecka. Fundamentalnym założeniem reformy oświatowej jest pomocnicza rola szkoły wobec domu rodzinnego.

Rodzice dzieci niepełnosprawnych tworzą specyficzną grupę właśnie dlatego, że u ich syna lub córki występują dysfunkcje rozwojowe. Za M. Chodkowską można powiedzieć że: „Wychowanie dzieci niepełnosprawnych podlega takim samym zasadom co wychowanie dziecka zdrowego. Jest jednak procesem znacznie trudniejszym, bardziej złożonym, a tym samym wymagającym więcej czasu, zaangażowania i bardziej pogłębionego przygotowania” (Chodkowska, 1994: 160). Wychowanie dziecka upośledzonego niesie ze sobą nietypowe trudności, zróżnicowane w zależności od stopnia i rodzaju zaburzeń rozwojowych. Często zmusza to rodziców do podejmowania skomplikowanych, trudnych i złożonych decyzji. Dlatego też potrzebują oni specjalnego wsparcia psychopedagogicznego, gdyż w wyniku niezrozumienia trudności, które przejawia ich dziecko, nie zawsze umieją właściwie z nim postępować. W trosce o jego przyszłość, często popełniają błędy wychowawcze typu: nadopiekuńczość, liberalizm, niekonsekwencja, niekiedy rygoryzm (Maciarz, 1992).

Gdy dziecko jest, pełnosprawne wybór jest z reguły prosty: szkoła rejonowa, szkoła społeczna, szkoła prywatna. Jednak rodzic dziecka upośledzonego musi dodatkowo zdecydować, czy będzie to nauczanie w integracji czy może szkoła specjalna. Istnieje możliwość wyboru ośrodka szkolno-wychowawczego, niepublicznego ośrodka rewalidacyjno-wychowawczego bądź rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczy. Rodzicom proponowane jest również nauczanie indywidualne, nawet od samego początku drogi edukacyjnej ich dziecka.

Moment wyboru szkoły dla większości rodzin jest bardzo poważną decyzją. Coraz więcej rodziców pragnie, aby ich niepełnosprawne dziecko uczyło się w klasach integracyjnych w swoich szkołach rejonowych, szczególnie jeśli jest ono sprawne intelektualnie. Z reguły jednak opiekunowie nie mają wystarczających kompetencji do podjęcia decyzji, która byłaby najlepsza dla ich dziecka. Decyzję tę powinni wypracować wspólnie ze specjalistami. Najlepiej, gdyby zadziało się to w ośrodku, w którym realizują program wczesnej interwencji, czy też w przedszkolu, do którego uczęszcza dziecko wraz z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która będzie wydawała orzeczenie o potrzebie kształcenia w integracji i o specyficznych potrzebach ucznia. Gdyby system edukacji ucznia o specjalnych wymaganiach edukacyjnych w naszym kraju funkcjonował prawidłowo, a szkoły rejonowe byłyby przygotowane do pełnego zaspokajania tych potrzeb, można by powiedzieć, że to wystarczy. Jednak większość szkół ogólnodostępnych nie jest gotowa na przyjęcie w swoje mury ucznia niepełnosprawnego lub przewlekłe chorego, a co gorsza często obecność takiego ucznia traktowane jest jako „zło konieczne”.

Rodzice, przekraczając ze swoim dzieckiem progi szkoły, albo się jej boją, albo już z góry postanawiają, że o prawa ich podopiecznego będą ostro walczyć. Postawy te są wynikiem ich „negatywnej historii”, gdyż przez całe życie swojego dziecka razem z nim ponosili prawie wyłącznie porażki i już nie wierzą, że teraz w szkole będzie lepiej. Nauczyciele, szczególnie młodzi i niedoświadczeni we własnych relacjach rodzinnych (szczególnie typu rodzic-dziecko), nie umieją rozmawiać po partnersku z rodzicem niepełnosprawnego ucznia (bardziej doświadczonym, często dużo starszym). Nie potrafią zrozumieć ani jego ani specyficznej sytuacji życiowej, nie potrafią z nim współpracować. Dlatego też należy położyć szczególny nacisk na sztukę prowadzenia właściwego dialogu i współdziałania z rodzicami tychże dzieci (www.hli.org.pl/pl/wd/konferencja-w-trosce-o.../skiba.doc).

Celem edukacji dziecka niepełnosprawnego zarówno dla jego rodziców, jak i dla nauczycieli, jest jak najlepsze przygotowanie go do samodzielności w przyszłym, dorosłym życiu. Dlatego też przy realizacji tego zadania właściwa współpraca rodziny i szkoły jest niezbędna.

Wypróbowanymi i skutecznymi formami pomocy dla rodzin dziecka niepełnosprawnego są:

- bliższe poznanie rodziny dziecka w sympatycznych sytuacjach pozaszkolnych, ale w miejscach i okolicznościach neutralnych (obóz rehabilitacyjny, wycieczka, ognisko);
- inicjowanie i pomoc w organizowaniu grup wsparcia dla rodziców, ale bez udziału pracowników danej placówki;
- zasięganie opinii rodziców, np. za pomocą ankiet, na tematy dotyczące działalności szkoły i oczekiwań wobec niej, nawet gdyby niemożliwe stało się ich zaspokojenie, także zachęcanie rodziców do tworzenia struktur formalnych, współdziałających z placówką (rada szkoły, stowarzyszenie, fundacja i inne);

- zasięganie u rodziców informacji dotyczących rozwoju dziecka, jego trybu życia, upodobań, stanu zdrowia w celu pełniejszej diagnozy pedagogicznej;
- organizowanie zajęć otwartych i imprez szkolnych w czasie dogodnym dla rodziców, np. w soboty;
- generalną zasadą jest pozyskiwanie zaufania i życzliwości rodziców (<http://www.sosw.reszel.pl/wspolpraca%20z%20rodzicami.htm>).

Jacek Kielin (2003) uważa, że uczenie rodziców to niełatwe zajęcie, ale tylko w ten sposób możemy skutecznie pomóc zdecydowanej większości. Dużym problemem jest to, iż różnią się oni między sobą, a to wymaga stosowania zróżnicowanych metod nauki.

Zadaniem współczesnej szkoły jest pomoc i nawiązanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka poprzez:

- włączanie rodziców do udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym, realizacji nadrzędnych zadań szkoły – przygotowania dzieci i młodzieży do godnego i autonomicznego życia w społeczeństwie, samorealizacji preferowanych wartości życiowych;
- włączenia rodziców we współudział w procesie kierowania placówką edukacyjną (szkołą) oraz tworzenie pozytywnego obrazu szkoły w środowisku lokalnym;
- ukształtowanie u rodziców postaw aktywnych, potrzeby oraz świadomości ich roli w procesie dydaktyczno-wychowawczym (Nie tylko brać, ale także dawać od siebie) (<http://www.sosw.reszel.pl/wspolpraca%20z%20rodzicami.htm>).

6. System świadczeń pomocy społecznej

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Dz. U. Nr 64) podaje, iż niepełnosprawność jest jednym z powodów uzyskania świadczeń z pomocy społecznej. Prawo do wsparcia finansowego przysługuje osobie niepełnosprawnej po spełnieniu kryterium dochodowego. Rodzina z dzieckiem o zaburzonym rozwoju ma prawo do otrzymywania na chore dziecko świadczeń pieniężnych: zasiłku stałego, okresowego, celowego, zasiłku i pomocy na usamodzielnienie oraz na kontynuowanie nauki. Ponadto rodzina może skorzystać ze świadczeń niepieniężnych: pomocy rzeczowej, poradnictwa specjalistycznego, usług opiekuńczych w miejscu zamieszkania, ośrodkach wsparcia oraz rodzinnych domach pomocy.

System świadczeń z pomocy społecznej uzupełniają te przewidziane w Ustawie z dnia 28 listopada 2003 roku o zasiłku rodzinnym (Dz. U. Nr 228, poz. 2255). Aby uzyskać prawo do świadczeń, rodzina nie może przekroczyć określonego dochodu przeliczanego na członka rodziny (583 zł netto miesięcznie). „Prawo do zasiłku rodzinnego po spełnieniu kryterium dochodowego przysługuje rodzicom, opiekunowi prawnemu lub faktycznemu dziecka do uzyskania przez dziecko 18 lat albo osobie uczącej się do 24 roku życia, jeśli kontynuuje naukę w szkole wyższej, a dodatkowo ma orzeczony umiarkowany lub znaczny stopień niepełnosprawno-

ści” (Gajdzica, 2007: 173–174). Rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym do zasiłku rodzinnego przysługują dodatki z tytułu:

- opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego: 400 zł miesięcznie w przypadku osób opiekujących się dzieckiem z orzeczoną niepełnosprawnością w stopniu znacznym przez 72 miesiące;
- samotnego wychowywania dziecka niepełnosprawnego: 250 zł;
- kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego – wypłacany jest na pokrycie zwiększonych wydatków związanych z rehabilitacją lub kształceniem do ukończenia przez dziecko 16 roku życia (jeżeli ma orzeczoną niepełnosprawność) lub do ukończenia 24 lat (jeżeli ma orzeczoną umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawność: 50 zł do ukończenia przez dziecko 5 lat lub 70 zł do ukończenia przez nie 24 lat) (Gajdzica, 2007).

Ustawa przewiduje dla dziecka niepełnosprawnego:

- zasiłek pielęgnacyjny powyżej 16 roku życia, jeśli dziecko posiada orzeczenie o znacznym stopniu niepełnosprawności (wynosi 144 zł miesięczne);
- świadczenie pielęgnacyjne (420 zł miesięcznie). Dziecko musi posiadać orzeczenie o niepełnosprawności łącznie ze wskazaniem opieki lub konieczności stałej lub długotrwałej opieki lub pomocy innej osoby w związku ze znacznie ograniczoną możliwością samodzielnej egzystencji.

Ważnym zadaniem wobec małej świadomości prawnej niepełnosprawnych i rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi jest udzielanie wsparcia informacyjnego, dostarczanie wiedzy o obowiązujących przepisach prawa, ich zmianach, o prawach tych osób i możliwościach ich realizacji (Meder, 2002).

7. Pomoc psychopedagogiczna

Pomoc psychopedagogiczna powinna być prowadzona od momentu zauważenia pierwszych oznak zaburzonego rozwoju dziecka. Zaspokojenie potrzeb dziecka jest już możliwe w warunkach wychowania przedszkolnego. Dla dzieci nie w pełni sprawnych bardzo ważne są kontakty zarówno z rówieśnikami zdrowymi, jak i z niepełnosprawnymi. Takie warunki dzieciom upośledzonym umysłowo mogą zapewnić placówki o charakterze integracyjnym. Wówczas wiele matek mogłoby po umieszczeniu dziecka w przedszkolu podjąć pracę. Umożliwiłoby to poprawę warunków materialnych oraz potrzeb leczniczo-rehabilitacyjnych upośledzonego dziecka.

Celem wczesnej pomocy psychopedagogicznej jest również rozładowanie negatywnych emocji u rodziców dziecka z zaburzonym rozwojem psychofizycznym: wstydu, niepokoju, obaw, poczucia winy, lęku, a nawet złości. Szczególnie przydatna jest tu terapia grupowa, polegająca na spotkaniach z rodzicami dzieci z podobnymi schorzeniami i wymianie doświadczeń życiowych (jak radzili sobie bądź nie z traumatycznymi przeżyciami). Przepracowanie własnych przeżyć jest nie-

zwykle ważne z punktu widzenia pełnej akceptacji dziecka oraz po to, aby rodzice mogli być jego indywidualnymi terapeutami. Jest to normalny proces godzenia się z zaistniałą sytuacją – pojawieniem się dziecka niepełnosprawnego w rodzinie (www.zsswolsztyn.neostrada.pl/publikacje/wspomaganie.doc).

Rodziny z dzieckiem o zaburzonym rozwoju spotykają się na co dzień z wieloma problemami. Planując pomoc tym rodzinom, powinniśmy wziąć pod uwagę oczekiwania rodziców, możliwości dziecka, zasoby opiekunów i dostosować je do dostępnych strategii radzenia sobie. Nie należy ignorować rodzinnych wzorców opieki, zwyczajów lub narzucać zbyt wielu zmian w ich codziennym życiu.

Bibliografia

- Boczar K. (1982), *Młodzież upośledzona umysłowo w rodzinie i w środowisku pracy*, Warszawa.
- Chodkowska M. (1995), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Lublin.
- Chodkowska M. (1994), *Kulturowe uwarunkowania postaw wobec inwalidztwa oraz osób niepełnosprawnych. Ciągłość i możliwość zmiany* [w:] Chodkowska M. (red.) *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*, Lublin.
- Cudak H. (1998), *Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, Piotrków Trybunalski.
- Gajdzica Z. (2007), *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych*, Kraków.
- Kielin J. (2003), *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk.
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Warszawa.
- Maciarz A. (1984), *Wybrane zagadnienia rewalidacji dziecięcej*, Zielona Góra.
- Maciarz A. (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Kraków.
- Meder J. (2002), *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi*, Katowice.
- Obuchowska I. (1999), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa.
- Pielkowska J.A. (1998), *Rodzicielskie troski*, Warszawa.
- Pisula E. (1991), *Spostrzeganie własnego dziecka przez rodziców dzieci autystycznych*, „Szkola Specjalna”, nr 2/3, 76-83.
- Pisula E. (1993), *Stres rodzicielski związany z wychowaniem dzieci autystycznych i zespołem Downa*, „Psychologia Wychowawcza”, 36 (1), 44-52.
- Pisula E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa.
- Pisula E. (2002), *Rodzice dzieci z autyzmem – przegląd najnowszych badań*, Psychiatria Polska, 36 (1), 95-101.
- Pisula E., Danielewicz D. (2007), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Gdańsk.

-
- Rembowski J. (1980), *Rodzina jako system powiązań* [w:] Ziemska M. (red.) *Rodzina i dziecko*, Warszawa.
- Suchar E. (1984), *Metody diagnozowania systemów rodzinnych* [w:] Bogdanowicz M., Oszmiańczuk J. (red.) *Materiały do nauczania metod diagnostycznych w psychologii*, Gdańsk.
- Twardowski A. (1999), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] Obuchowska I. (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej
- Wyczęsany J. (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków.
- Ziemska M. (1979), *Rodzina i dziecko*, Warszawa.
- Ziemska M. (1986), *Rodzina i dziecko*, Warszawa.
- www.pelniazycia.pl/badanie2006
- www.sosw.reszel.pl/wspolpraca%20z%20rodzicami.htm

Jolanta Biała

Dzieciństwo „poza rodziną” i „bez rodziny” – kontekst pracy opiekuńczej i socjalnej domu dziecka i działań zapobiegających marginalizacji społecznej wychowanków

Streszczenie

Dom dziecka jest traktowany jako placówka socjalizacyjna; jednak nadal pozostaje środowiskiem wymagającym ciągłych zmian, usprawnień w kontekście przygotowania wychowanków do uczestnictwa w życiu społecznym i usamodzielnienia. Autorka w artykule postanowiła podkreślić i wskazać te obszary zadań dla domu dziecka, które ułatwiałyby wychowankom w większym stopniu adaptację społeczną oraz efektywniejsze pokonywanie barier społecznych, utrudnień, a nawet społecznej marginalizacji.

Summary

Orphanage is treated as a socialization institution, however, it is still environment challenging constant change, improvements in the context of preparing children to participate in social life and independence. The author of the paper decided to point out and identify those areas of the tasks for the orphanage that would make it more efficient for orphans brought up to adapt in society and effectively overcoming social barriers, obstacles, and even social exclusion.

1. Dzieciństwo „poza domem” – ustalenia definicyjne

Dom rodzinny od zawsze postrzegany był jako miejsce, do którego człowiek wraca i w którym pragnie realizować największe marzenia. Powinien on zapewniać poczucie bezpieczeństwa, by można było zaspokajać w nim najważniejsze potrzeby. Społeczeństwie, w którym obecnie żyjemy, nierzadko zdarza się, iż dom rodzinny budzi zupełnie inne skojarzenia lub nie przywołuje żadnych – szczególnie u tych dzieci, które nie znają go w ogóle.

Z badań J. Izdebskiej (2006) wynika, iż dostrzega się duże różnice w postrzeganiu domu rodzinnego jako miejsca, w którym dziecko czuje się bezpieczne. Dzieci z rodzin pełnych, normalnie funkcjonujących (wychowawczo, emocjonal-

nie, kulturalnie, materialnie) w domu rodzinnym czują się bezpiecznie (76,6%). Niewiele z nich (14,1%) uważa, że ich dom nie jest „bezpieczny”, a więc taki, w którym czują się dobrze, spokojnie, niczego się nie obawiają, tylko czasami. Inne jest natomiast zdanie dzieci żyjących w rodzinach dysfunkcyjnych na skutek osłabienia więzi emocjonalnej, w rodzinach skłóconych, niepełnych (z powodu rozvodu rodziców), z problemem alkoholowym czy w takich, w których stosowana jest przemoc. Ponad połowa z tych dzieci uważa, że dom rodzinny nie daje im poczucia bezpieczeństwa (63,5%) lub tylko czasami (23,4%). Wskazują na to ich wypowiedzi:

– „Mama często idzie pod bar i przepada. Razem piją. Bardzo się wtedy boję, jak wrócą” (*dziewczynka, lat 10*).

– „W moim domu ciągle jest bardzo smutno. Jak idę ze szkoły, to serce mi wali i boję się, co będzie. Czy znowu dostanę łanie?” (*dziewczynka, lat 9*).

– „Wieczorem boję się najbardziej, bo wtedy jest demolka mebli i bicie. Często płaczę lub uciekam z domu” (*chłopiec, lat 10*).

Oto fragmenty listów do rodziców:

– „Ciągle krzyczysz na nas. Dlaczego tak dużo pijesz. Mam żal do ciebie. Nigdy ci nie zapomnę tego” (*dziewczynka, lat 10*).

– „W naszym domu w kółko kłótnie. Ciągle mnie bijesz nie wiadomo za co. Nic mi nie kupujesz. Wstydę się kogoś przyprowadzić do domu” (*chłopiec, lat 11*).

– „Gdy nauczycielka wzywała cię do szkoły za moje zachowanie, to cała klasa już wiedziała, że znowu tak dostanę, że przez następne dwa tygodnie nie rozbiórę się na W-F” (*chłopiec, lat 10*).

– „Gdy spotykam cię na ulicy pijanego, to przechodzę na drugą stronę. Gdy ktoś przyprowadza cię do domu, to boję się” (*dziewczynka, lat 9*).

– „Nie lubię naszego domu, bo przez ciebie jest smutno i strasznie. Nie wiem, co może wydarzyć się każdego dnia. Ciągle wyglądam przez okno czy idziesz pijany” (*dziewczynka, lat 9*).

Dzieciństwo „poza domem” nie zawsze oznacza więc dosłowny sens tego określenia, gdyż dzieciństwo w obszarze biedy, ubóstwa lub w rodzinie patologicznej to także dorastanie „bez domu”.

Coraz częściej obszarem refleksji naukowych staje się problem „dzieciństwa w kryzysie”. W pracy pod tym tytułem B. Matyjas odnosi się do różnych zagrożeń wieku dziecięcego, prezentując obszary ryzyka, do których zalicza: oblicza nędzy, zmuszanie do nierządu, niebezpieczeństwa związane z korzystaniem z Internetu, niemowlęta „na eksport”, doznawanie skutków wojny, bezrobocie, nierówne szanse edukacyjne, choroby, niepełnosprawność, przemoc, sieroctwo jako skutek zagrożeń globalnych i wynikających z nich określonych sytuacji kryzysowych (Matyjas 2008).

Chociaż dom dziecka po okresie wielu korzystnych zmian traktowany jest jako placówka socjalizacyjna, to nadal pozostaje środowiskiem wymagającym ciągłych zmian, usprawnień w kontekście przygotowania wychowanków do uczestnictwa w życiu społecznym i usamodzielnienia.

W opracowaniu chciałabym podkreślić i wskazać te obszary zadań dla tych placówek, które ułatwiałyby wychowankom w większym stopniu adaptację społeczną oraz efektywniejsze pokonywanie barier społecznych, utrudnień, a nawet społecznej marginalizacji.

Trudno jest mówić o jednoznacznym oddziaływaniu na wychowanków, gdyż dom dziecka jako środowisko wychowawcze nadal pełni opiekę nad dziećmi, które znalazły się w nim na skutek różnorodnych kategorii sytuacji kryzysowych.

Innego odniesienia wymagać będą ci wychowankowie, którzy przebywają z przyczyny braku rodziców na skutek ich śmierci, innego ci, którzy zostali opuszczeni przez rodziców, którzy wyjechali do pracy za granicę i do tej pory nie powrócili, a jeszcze innego grupa dzieci, których dom rodzinny jest środowiskiem patologicznym.

Pomimo tak wielu zróżnicowań rodzinnych, wielu wychowanków nadal boryka się z problemami drugorzędnego traktowania ich przez społeczeństwo, w którym wciąż pokutują stereotypy „gorszych dzieci”, „dzieci dewiantów” czy „tych z bidula”. Ich wchodzenie w dorosłe życie wymaga pokonywania większych i liczniejszych trudności w porównaniu z rówieśnikami, którzy wynoszą z domów rodzinnych poprawne wzory wychowawcze. Należy zdać sobie sprawę, iż inna jest „jakość dzieciństwa”⁶ dzieci, które nie mają kontaktu z rodziną naturalną. Ten brak jakichkolwiek perspektyw życiowych odbija się na ich motywacji, zaangażowaniu w wiele spraw, problemach adaptacyjnych w środowiskach pozaszkolnych. Inne dzieciństwo będą miały dzieci, które odwiedzają domy rodzinne i mają świadomość miłości rodziców, pomimo wielu nieprawidłowości życia rodzinnego.

Kolejną kategorią wychowanków przebywających od kilku lat w placówkach są dzieci migrantów. Stanowią one nową kategorię sieroctwa społecznego – euro-sieroctwa. Ich sytuacja jest o tyle odmienna, iż żyją one ciągłą nadzieją na powrót ojca czy matki. Wiele z nich wymaga interwencji psychologicznej.

W przypadku takich sytuacji można mówić o pewnych etapach kształtowania się nowej sytuacji wychowawczej, tj.: stopniowe podejmowanie decyzji o wyjeździe i nadziei z tym związanych, wyjazd rodzica i oczekiwanie na wiadomości od niego oraz przyzwyczajanie się do nowej sytuacji z równoczesnym odkrywaniem jej mankamentów, a także niepokojem pomimo sporadycznych kontaktów z rodzicem.

⁶ Termin ten definiowany jest przez B. Matyjas jako uwarunkowanie wielu czynników, od których ono [dzieciństwo] zależy, tj. baza materialna, zespół pracowników, organizacja życia placówki. Odpowiednie wykorzystanie tych czynników może złagodzić negatywne strony wychowania w domu dziecka. Jakość dzieciństwa, jak pisze autorka, jest powiązana z „jakością życia”, charakteryzowanego w sferach: życia rodzinnego, psychicznego, funkcjonalnego, somatycznego, środowiskowego, siedziskowego. Stąd „jakość dzieciństwa” wychowanków może być charakteryzowany w kontekście wymienionych sfer.

Skutki takiego opuszczenia są początkowo podobne do tych, jakie doznają dzieci marynarzy często opuszczających swoje rodziny (Kozak 1986). Stopień identyfikacji z ojcem (jeśli ten jest osobą opuszczającą rodzinę) początkowo jest bardzo wysoki, słabnie natomiast w sytuacji coraz rzadszego kontaktu z nim. Niezależnie od zróżnicowania, która osoba opuszcza rodzinę, taki stan rzeczy zawsze powoduje osamotnienie, brak poczucia bezpieczeństwa, rozluźnienie więzi pomiędzy małżonkami i dziećmi, a przede wszystkim obciążenie całej pozostałej rodziny. Wieloletnia dłuższa nieobecność często prowadzi do rozpadu małżeństwa i dalszych negatywnych konsekwencji. Nawet jeśli osoba po dłuższej rozłące wraca do rodziny, spotyka się często z nowymi problemami adaptacyjnymi⁷.

Z badań Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium w Warszawie wynika, że co czwarty uczeń w Polsce jest eurosierotą. Z danych Pedagogium wynika też, że w przypadku migracji rodziców dzieckiem (dziećmi) opiekują się głównie dziadkowie (46%) lub rodzic, który pozostał w kraju (29%). Tylko w 7% pieczę nad niepełnoletnim pełnią krewni lub rodzeństwo. Natomiast, jak donoszą statystyki, w dwóch na sto przypadków. Niepełnoletnie dzieci opiekują się oni sobą nawzajem. Obawy budzi także fakt, że większość z nich nie szuka nigdzie pomocy. Ponad 52% badanych niepełnoletnich przyznaje, że zwróciło się z tym problemem do wychowawcy, prawie 62% nie chciało prosić o nic żadnego nauczyciela ani też spotkać się z pedagogiem (<http://wiadomosci.polska.pl/drukuj>, Eurosieroctwo_społecznym_problemem, 34793...).

Najczęściej spotykanymi skutkami eurosieroctwa i braku opieki jest: wagarowanie, obniżony poziom motywacji do nauki lub porzucenie szkoły, wczesna inicjacja alkoholowa, narkotykowa, seksualna oraz wchodzenie w środowisko patologiczne, problemy emocjonalne, próby samobójcze.

Część z pozostawionych bez opieki dzieci trafia do placówek socjalizacyjnych i przy przypadku braku wsparcia ze strony bliskich, dzielą one swój los z innymi wychowankami i podlegają tym samym normom w wychowaniu, jakim podlegają inni. Na podstawie danych MPiPS na 110 tys. eurosierot w Polsce 1299 trafiło do domów dziecka i rodzin zastępczych w 2007 r., 46% pozostaje pod opieką dziadków (na podstawie danych WSPPR), a 2% z nich jest w wieku szkolnym (<http://www.republikadzieci.pl/rd/content/view/3034/99/>). Ich zróżnicowana sytuacja skłania do podjęcia próby pomocy z punktu widzenia ich przyszłego życia, usamodzielnienia się, pokonywania barier adaptacyjnych w przyszłym życiu społecznym.

⁷ Czasowa nieobecność jednego lub dwojga rodziców spotyka się z określeniem migracji niepełnej jako czasowego przemieszczania się do miejsca pracy za granicę, bez osiedlania się na stałe. Jej cechą jest krótki czas pobytu. Jednak zwykle ma on powtarzalny charakter, łącznie może trwać od kilku miesięcy do kilku lat lub dłużej (W. Danilewicz, *Aspiracje życiowe z rodzin pełnych i rozłączonych z powodu migracji zagranicznej rodziców* [w:] Karpińska A.(red.), *Edukacyjne tendencje XXI w. w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005, wyd. Trans Humana, s. 284.

Jeśli przyjąć, że w wielu takich przypadkach mamy do czynienia z procesem wykluczenia społecznego, który może budzić społeczny niepokój, to problem należy dostrzegać w szerszym kontekście. Ukształtowane wzory zachowań, cały bagaż obciążeń, jaki „dźwiga” dziecko wychowywane zarówno w domu dziecka, jak i w rodzinie pozbawionej nadzoru, kontroli, realizacji podstawowej funkcji poczucia bezpieczeństwa, wpłyną na jego późniejszą adaptację społeczną. W konsekwencji doznanej traumy działania społeczne wobec nich stają się „typowe” i nie wzbudzają zdziwienia. Częściej znajduje się usprawiedliwienie i wytłumaczenie racjonalne niż wypracowanie rozwiązań pomocowych dla tej grupy osób. Jednak jak pisze K. Frysztacki „są zjawiska o charakterze wykluczającym, wokół których nie sposób i nie należy przechodzić z obojętnością i których nie sposób podsumować wyłącznie w takiej oto formie, iż są one naturalne, nieuchronne i w dalej posuniętej skali czasowej, być może nawet korzystne” (Frysztacki 2005). Należy rozumieć, iż pewne zjawiska społeczne (bieda, ubóstwo, zaniedbania, bezrobocie, starość) mogą budzić niepokój i w wielu przypadkach są uzasadnieniem dla marginalizacji takich osób, które z różnych względów stanowią odmienność (lub mieszczą się w obrębie subnormy) –w stosunku do przyjętych dla danej społeczności normalnych przejawów zachowań społecznie akceptowanych i mechanizmów socjalizacji. W rezultacie zjawiska te mogą być wyzwaniem dla polityki społecznej, której zadaniem byłoby przeciwdziałanie, a także modyfikowanie następstw wspomnianych zjawisk w oparciu o nowo wypracowane modele pomocy.

2. Środowiskowy kontekst działań integracyjnych domu dziecka z instytucjami środowiska lokalnego

W kontekście społecznych wysiłków podejmowanych wobec dzieci osieroconych można zaproponować wielopodmiotowy model relacji poszczególnych ogniw, partycypujących w procesie usamodzielniania wychowanków. Zakładając zaangażowanie i profesjonalizm podmiotów w nim uczestniczących, można mówić o reintegracyjnej funkcji domu dziecka jako rezultacie współpracy z rodzinami wychowanków oraz emancypacyjnej roli placówki w przygotowaniu dzieci do samodzielności.

Rys. 1. Struktury przestrzenne i współdziałanie podmiotów partycypujących w procesie usamodzielnienia wychowanków i pokonywaniu barier społecznych

WSZECHSTRONNE KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI

Proces opiekuńczo-wychowawczy: – kształtowanie nawyków i umiejętności, – kompensowanie niezaspokojonych potrzeb (fizycznych, psychicznych, emocjonalnych, poznawczych), – redukcja stresu i obniżanie poziomu lęku,	Praca socjalna: obszary pracy socjalnej z wychowankiem w kontekście realizacji standardów europejskich 
– rozwijanie, stymulowanie aktywności wychowanków w zakresie usamodzielnienia, samorządności, kształtowania postaw prospołecznych	Proces socjalizacji: – system rodzinkowy, – grupy usamodzielnienia, – mieszkania chronione

Źródło: opracowanie własne.

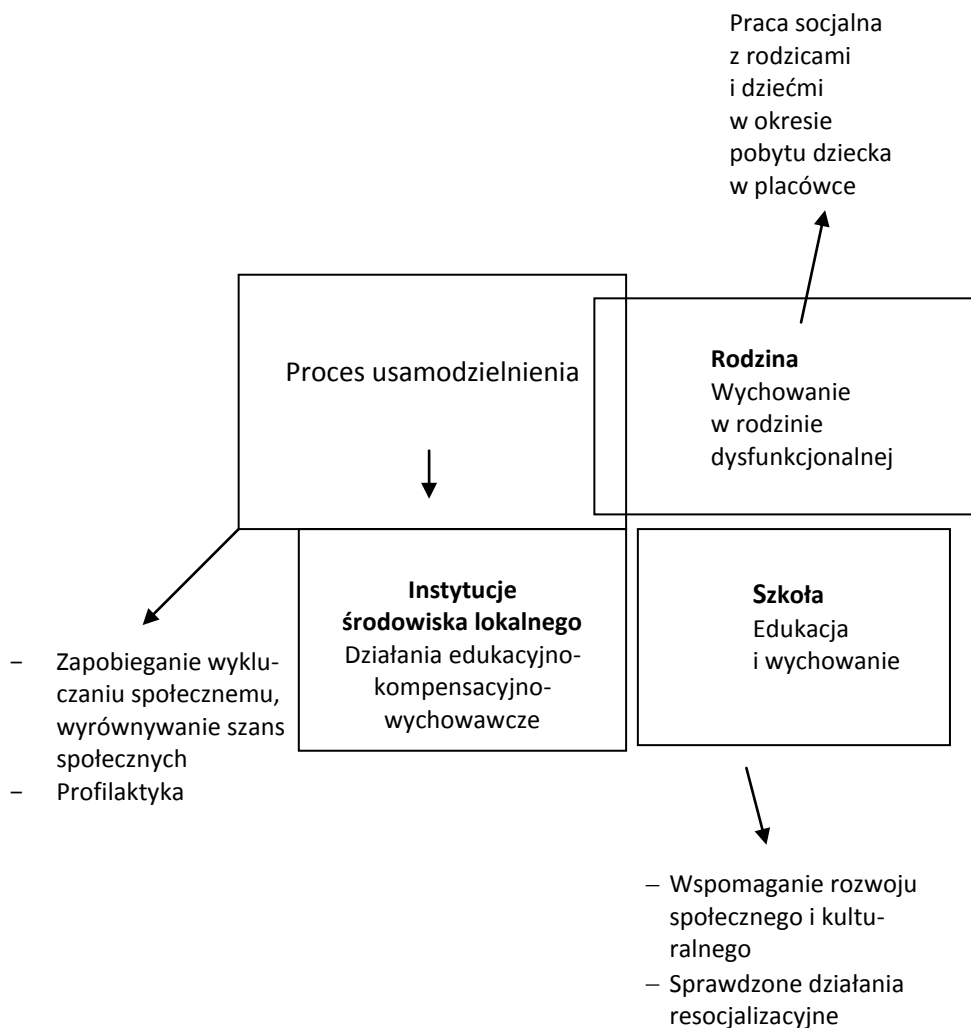
Socjalizacyjny charakter domów dziecka przejawiać się powinien we właściwym przygotowaniu wychowanków do społecznej adaptacji i samodzielnego życia na własny koszt. Od wielu lat placówka nie była w stanie realizować tej grupy zadań z uwagi na błędy organizacyjne, wychowawcze i ograniczenia wynikające z niewłaściwie realizowanej polityki społecznej, a właściwie jej braku. Z biegiem lat w kontekście działań reformy oświaty i polityki społecznej oraz wejścia Polski do Unii Europejskiej, perspektywa takich działań stała się realna. Patrząc z perspektywy historycznej, wielu pedagogów zwracało uwagę na istotę realizacji tego obszaru działań (Kelm, 2000: 221).

Zasada reintegracji odnosi się do charakteru więzi rodzinnych, a nie miejsca zamieszkania dziecka.

U podstaw praktyki reintegracyjnej leżą następujące tezy:

- reintegracja to integralny element filozofii utrzymania całości rodzinnej, planowanie stałości opieki z naciskiem na zapewnienie ciągłości opieki nad dzieckiem;
- reintegracja to proces dynamiczny, uwzględniający zmieniające się właściwości człowieka i rodziny, ich potrzeby i możliwości oraz aspekty prawno-administracyjne; to swoiste, niepowtarzalne continuum o różnych poziomach, w którym optymalnym stanem byłoby całkowite połączenie dziecka z rodziną;
- praktyka reintegracyjna jest realizowana w perspektywie ekologicznej i odwołuje się do kompetencji poszczególnych członków rodziny;

Rys. 2. Integralność działań w procesie usamodzielniania wychowanka



Źródło: opracowanie własne.

- przeświadczenie o primacie rodziny biologicznej jako środowiska wychowawczego;
- przekonanie, że właściwe wsparcie umożliwi większości rodzin wychowywanie swoich dzieci;
- negatywny wpływ separacji na dzieci i rodziców;
- odpowiednie zaangażowanie wszystkich członków rodziny dziecka, nawet dalszych krewnych, a także osób spoza rodziny uznawanych przez dziecko i samych siebie za znaczące w systemie tej rodziny (podejście systemowe);

- pobyt dziecka poza domem to swoisty środek terapeutyczny, droga do celu, do optymalnej rehabilitacji rodziny lub dziecka, szansa reintegracji dziecka z rodziną;
- profesjonalna pomoc rodzinie ma być kontynuowana tak długo, jak to jest konieczne do osiągnięcia zamierzonych celów oraz podtrzymywania reintegracji; znane są przypadki rodzin, którym udzielano pomocy na stałym poziomie aż do usamodzielnienia się dzieci (Kazubowska, 2005: 85).

Ten kierunek działań na płaszczyźnie placówka – rodzina stawia obydwie instytucje (środowisko rodzinne oraz zastępcze) przed nowymi wyzwaniami. Zadania obydwu z nich powinny koncentrować się z jednej strony na rozwijaniu wieloaspektowej pracy opiekuńczo-wychowawczej, pomocy socjalnej i procesu usamodzielnienia się wychowanka w placówce, a z drugiej na podejmowaniu pracy terapeutycznej i socjalnej z rodzicami dziecka (chyba, że przyczyna pobytu wychowanka jest inna niż dysfunkcjonalność rodziny).

3. Udział szkoły oraz instytucji środowiska lokalnego w wyrównywaniu szans edukacyjnych i wychowawczym wspomaganiu rozwoju wychowanków

Większość zadań o charakterze organizacyjnym z oczywistych względów nakłada się na placówkę oraz jej organizatorów. Biorąc pod uwagę propozycję stopniowego wdrażania i realizacji standardów europejskich, warto byłoby przedstawić propozycję podzielenia zadań na placówkę oraz instytucje środowiska lokalnego, uczestniczące w procesie wychowania wychowanków, a także uczynienie ich współodpowiedzialnymi za uspołecznianie dzieci. W zapobieganiu marginalizacji wychowanków oraz w organizowaniu z nimi pracy – zarówno edukacyjnej, jak również wychowawczej – znaczącą rolę powinna odgrywać szkoła. Dlatego wymieniane **standardy organizacyjne** w kontekście pracy tej instytucji winny obejmować specjalną opieką indywidualną dzieci opóźnionych w rozwoju i zaniebanych wychowawczo. Chodzi o stworzenie możliwości włączenia specjalistów (reeducatorów, psychologów, pracowników socjalnych) w proces edukacji wychowanków z jednoczesnym utrzymywaniem kontaktów z rodzinami dzieci (tam, gdzie jest to możliwe).

Z kolei **standardy socjalno-opiekuńcze** omawiane także jako standardy opiekuńczo-wychowawcze lub autonomicznie wychowawcze powinny wiązać się z proponowaniem wychowankom realizacji potrzeb: intelektualnych, edukacyjnych, zdrowotnych, związanych z rozwojem zainteresowań, kompensowaniem deficytów rozwojowych, zdrowotnych. Powinny zapewniać również możliwość uczestniczenia w zajęciach pozaszkolnych, motywujących do rozwoju zainteresowań, a także gwarantować odbywanie się zajęć wyrównawczych. Gdyby wspomniane zakresy pracy w szkole połączyć z wysiłkami wychowawców – wypracowaniem wspólnych planów wychowawczych – istniałaby większa szansa na pokonywanie przez wychowanków znacznych trudności w adaptacji społecznej.

Istotną rolę w całym procesie wychowania dziecka (jeśli można mówić o integralności działań) odgrywają standardy **diagnostyczno-opiekuńcze**, które powinny odnosić się równolegle do działań placówki, jak również szkoły⁸. Dotyczą one bowiem niezwykle ważnych z punktu widzenia pobytu dziecka zadań, tj. opracowania indywidualnego planu pracy, który powinien być obowiązkowy nie tylko dla pracowników placówek, ale także dla nauczycieli i dyrektorów szkół, do których uczęszczają wychowankowie. Wiele obszarów pracy wychowawczej wymaga skoordynowania działań placówki i szkoły. Aby ułatwić wychowankom pokonywanie trudności, wynikających z rodzinnych, osobistych uwarunkowań, obniżania poziomu lęku, należałoby włączyć do działań szkoły czy instytucji opieki i wychowania poszkolnego następujące działania:

- Jeśli pracę socjalną należy uznać jako pomoc w odzyskiwaniu zdolności do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, to takie ujęcie tego typu działalności zawiera w sobie wiele zachowań i postaw nakierowanych na dostarczenie podopiecznemu niezbędnych sił i środków, które umożliwią mu samodzielny rozwój oraz funkcjonowanie społeczne (Olubiński, 2007: 257). W tym rozumieniu owych działań wiodącą rolę w całym łańcuchu wsparcia społecznego dziecka oraz jego rodziny powinien odgrywać pracownik socjalny. Łączy się to z podjęciem wczesnej profilaktyki osieroconych dzieci i zaniedbań rodzinnych w jak najwcześniejszym okresie rozwoju.
- Ponadto konieczna jest poprawa warunków socjalnych i egzystencjalnych w placówkach socjalizacyjnych w obrębie mezosystemu, aby zbliżyć ich egzystencję do tych, jakie posiadają dzieci żyjące w rodzinach naturalnych.
- Skuteczna kompensacja osierocenia dziecka powinna skuteczniej sprowadzać się do eliminowania przyczyn (w wielu przypadkach oznacza to wczesną interwencję i izolację dziecka spoza obszaru rodziny do środowiska zastępczego), aby zahamować łańcuch reakcji traumatycznych.

Przedstawiona propozycja integralności działań podmiotów partycypujących w usamodzielnieniu dzieci wychowywanych w placówkach, w pracy kompensacyjno-wychowawczej powinna szerzej uwzględniać i rozwijać zasadę pomocniczości, która leży u podstaw wielu innych działań. Jedną z bardziej ciekawych koncepcji, która do niej się odwołuje, jest teoria **wsparcia społecznego** opracowana przez S. Kawulę (Kawula, 2002: 93–103). Wspomniana koncepcja prezentuje mechanizm wsparcia społecznego, w którym potrzeby wsparcia jednostki (podmiotu) są impulsem dla uruchomienia różnych „sił społecznych” (indywidualnych, grupowych, środowiskowych), tworzących system wsparcia, których aktywizacja prowadzi do pozytywnych zmian i rozwoju społecznego w kontekście omawianych problemów. „Siły” te powinny stanowić: szkoła (wychowawcy klas i pedagodzy),

⁸ Szerzej na ten temat pisze E. Kantowicz, *Standardy w opiece nad dzieckiem* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Warszawa 2005, Wyd. Żak, ss. 940–944.

wychowawcy macierzystej placówki, psychologzy i reedukatorzy, którzy powinni współpracować i tworzyć sieć wsparcia społecznego, wynikającą z poczucia wspólnotowości, w oparciu o profesjonalne działania.

Koncepcja – aktywizacji społecznej zakłada działania socjalno-wychowawcze, które mogłyby podnieść poziom aktywności osób marginalizowanych poprzez zainspirowanie ich do zmian w poglądach, postawach, wzorcach, stylach bycia. Odnieść to można w wielu przypadkach do „przebudowy” świadomości społecznej zarówno wychowanków, jak też nauczycieli, pedagogów z nimi współpracujących, aby w wymiarze działalności praktycznej pracę pedagoga społecznego (*community educator*) łączyć z pracą pracownika socjalnego (*social worker*), pracownika społecznego (*community worker*) oraz wolontariusza (*volunteer*). Taka integralność działań powinna opierać się na razem wypracowanych planach pracy z wychowankami placówek socjalizacyjnych.

Wreszcie **koncepcja ochronna**, związana z gwarancją równych praw wszystkich ludzi, ich praw, godności życia, może odnosić się do tego zakresu pracy opiekuńczo-wychowawczej i socjalnej, która mogłaby chronić wychowanków w ich niedojrzałości psychofizycznej i społecznej przed marginalizowaniem ich jako mniej wartościowych.

Coraz częściej w terapii rodzinnej teoretycy rozważający kwestie ontologiczne i epistemologiczne podkreślają znaczenie **teorii systemów**. Bez względu na różnorodność podejść (terapeutyczne, podtrzymujące, emancypacyjne) mają one podstawowe przesłanie sprowadzające się do wypracowywania takiego wariantu pracy socjalnej w oparciu o koncepcje antyopresyjnej praktyki pracy socjalnej, który powinien koncentrować się na osobach słabszych, gorzej traktowanych. Szczególnie jest to akcentowane przez podejście emancypacyjne (Kantowicz, 2008: 294–297). Taką grupę stanowią właśnie wychowankowie placówek, którzy pod wieloma względami podlegają procesowi stygmatyzacji. Łagodzenie skutków wychowania w zastępczym środowisku rodzinnym i ułatwianie startu życiowego wychowanków powinno odbywać się poprzez wypracowywanie nowych działań socjalno-edukacyjnych na wielu płaszczyznach życia społecznego wychowanków – rodziny, placówki, szkoły, instytucji wspierających rodzinę, aby zapobiegać procesowi marginalizowania i wykluczania społecznego jako skutku normalizacji postaw społecznych wobec słabszych.

Bibliografia

- Frysztański K. (2005), *Wokół istoty „społecznego wykluczania” oraz „społecznego włączania”* [w:] Grotowska-Leder I., Faliszek K. (red.) *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnostyka – uwarunkowanie – kierunki działań*, Toruń.
- Hetka (red.) (2007), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Izdebska J. (2006), *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci w kontekście społeczno-kulturowych zróżnicowań współczesnej rodziny*, Białystok.

-
- Kantowicz E. (2006), *Standardy w opiece nad dzieckiem* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Warszawa.
- Kantowicz E. (2008), *Teorie pracy socjalnej wobec społecznego wykluczani*, [w:] Marzec-Holka K., Rutkowska A., Joachimowska M. (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna, obszary współdziałania wobec wykluczania społecznego*, Bydgoszcz.
- Kawula S. (2000), *Pomocniczość i wsparcie*, Olsztyn.
- Kazubowska U. (2006), *Rodziny własne wychowanków domów dziecka*, Szczecin.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Kozak S. (1986), *Sieroctwo społeczne*, Warszawa.
- Kukułowicz T. (2001), *Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej* [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Warszawa.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa.
- Olubiński A. (2007), *Praca socjalno-opiekuńcza i pedagogika społeczna* [w:] Marynowicz-Hetka F. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Rocznik Statystyczny Województwa Białostockiego (1996), Białystok.
- Dz. U. 2004, nr 64, poz. 593.
- Dz. U. 2005, nr 34, poz. 331.
- http://wiadomosci.polskie.pl/drukuj,Eurosieroctwo_spoeczny_m_problemem,id,34793
- <http://www.republikadzieci.pl/rd/content/view/3034/99>

Sławomir Cudak

Przemoc psychiczna wobec dziecka jako forma dysfunkcji emocjonalnej w rodzinie

Streszczenie

Współczesna rodzina, zarówno w Polsce, jak i na świecie, coraz częściej przeżywa sytuacje kryzysowe. Agresja i przemoc są zjawiskami społecznymi, które zaburzają prawidłowy rozwój dziecka, szczególnie w sferze psychicznej. Konsekwencją tych zachowań rodzicielskich jest izolacja i osamotnienie dziecka tak w środowisku rodzinnym, jak i rówieńczym.

Summary

Contemporary family, both in Poland and the world, is increasingly experiencing crisis situations. Aggression and violence are social phenomena that disrupt normal child development, particularly in the area of psychic sphere. The consequence of such parental behavior is isolation and loneliness of the child both the family and peer environment.

1. Wprowadzenie

Współczesna rodzina, zarówno w Polsce, jak i na świecie, coraz bardziej przeżywa różne sytuacje kryzysowe. W społeczeństwie polskim w ostatnim dwudziestoleciu niekorzystne okoliczności funkcjonowania rodziny zostały spotęgowane przemianami społecznymi, politycznymi i gospodarczymi. Pośrednie skutki transformacji społeczno-ekonomicznej mogą tworzyć zespół wielostronnych uwarunkowań motywujących i stymulujących zachowania agresywne dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Dzieje się to także we wspólnotach rodzinnych, zwiększając tym samym rozmiar zjawisk różnych postaci przemocy domowej i pozarodzinnej.

Z jednej strony we współczesnych czasach widoczny jest postęp cywilizacyjny, kulturowy, wzrost poziomu wykształcenia i demokratyzacji w społeczeństwie, a także partnerstwo w rodzinach, z drugiej strony natomiast obserwujemy coraz większy rozmiar i nasilenie zachowań agresywnych, przemocowych w różnych środowiskach społecznych, przede wszystkim w kręgu rodzinnym.

Powszechnie podkreśla się, że do przemocy w rodzinie dochodzi w obliczu wielostronnych trudności, które przekraczają możliwości funkcjonowania życia rodzinnego. Bezrobocie, bieda, alkoholizm, izolacja społeczna oraz kumulacja nierozwiązanych problemów życiowych mogą powodować różne dysfunkcje w środowisku rodzinnym. D.M. Bartnicka (2003: 15) słusznie dowodzi, że rodziny dysfunkcyjne „nie potrafią pomyślnie rozwiązywać swoich kryzysowych sytuacji i nie wypełniają swoich funkcji wystarczająco dobrze”.

S. Kawula (1999: 136) wyraża pogląd, że dysfunkcjonalność rodziny może dotyczyć różnego zakresu realizowanych zadań. Może to być: *dysfunkcja całkowita* – oznacza, że w rodzinie występuje kompletne niepowodzenie w realizacji zadań rodziny i muszą ją w tym zastąpić wyspecjalizowane instytucje lub *dysfunkcja częściowa* – występuje wtedy, gdy rodzina nie potrafi prawidłowo realizować pewnych jej zadań i podstawowych funkcji. Dlatego też możemy wyodrębnić w rodzinie różne, pojedyncze dysfunkcje, nazywane przez S. Kawulę dysfunkcją częściową, takie jak: dysfunkcja socjalizacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, wychowawcza, moralna i emocjonalna.

W rodzinie o zaburzonych funkcjach emocjonalnych dzieci nie mogą zaspokoić swoich potrzeb psychicznych i społecznych, występuje w nich zakłócenie wewnętrznego dialogu, życzliwości, agresja, przemoc psychiczna (Świdarska, 2008).

Dziecko przebywa w rodzinie najdłużej spośród wszystkich środowisk wychowawczych i grup społecznych – od urodzenia aż do usamodzielnienia się społecznego, ekonomicznego i psychicznego. Stąd też w pierwszych okresach rozwoju jest ono całkowicie uzależnione od rodziny pochodzenia.

Ten stan zależności wynika z potrzeb opiekuńczych związanych z bezbronnością małego dziecka. We wspólnocie rodzinnej powstaje również zależność natury emocjonalnej warunkująca późniejszy rozwój społecznych i psychicznych relacji interpersonalnych w środowiskach społecznych. Rodzina wywiera istotny wpływ na całe życie dziecka. Przy nieprawidłowym jej funkcjonowaniu, szczególnie dysfunkcji emocjonalnej, doprowadza do tworzenia się zaburzeń w jego zachowaniu, rozwoju i socjalizacji.

2. Analiza pojęcia przemocy domowej

Agresja i przemoc są zjawiskami społecznymi, które mają negatywną ocenę i zaburzają rozwój szczególnie w sferze psychicznej dziecka – ofiary tych czynów. Zachowania agresywne i przemocowe często wzajemnie się przenikają. Przemoc może być konsekwencją agresji lub odwrotnie – agresja może występować jako skutek przemocy w rodzinie.

Pojęcie przemocy domowej w ogólnym rozumieniu społecznym obejmuje wszelkie odmiany złego traktowania tych członków rodziny, którzy nie są w stanie skutecznie się bronić.

Przemoc w rodzinie H.D. Sasol (1998: 47) określa jako „zamierzone i wykorzystujące przewagę sił działanie, skierowane przeciw członkom rodziny, które naruszają prawa i dobra osobiste powodując cierpienia i szkody”.

Treść tej definicji zwraca uwagę na „zamierzone” czynności jednych osób w rodzinie przeciwko drugim członkom rodziny. Mogą jednak, naszym zdaniem, występować zjawiska różnych rodzajów przemocy stosowanej w rodzinie na drodze niezamierzonych, nieuświadomionych czynności rodzicielskich wobec dziecka. Zachowania niezamierzone, bez refleksji pedagogicznej rodziców, stanowiące często różne formy przemocy stają się z reguły działaniami wyuczonymi w interakcjach między członkami rodziny. Stanowią niejako rytuał zachowań w rodzinie, krzywdząc w sposób nieświadomy i niezamierzony członków rodziny (najczęściej dzieci), przysparzając im cierpień fizycznych bądź psychicznych.

Pospiszyl dokonuje analizy empirycznej i teoretycznych rozważań dotyczących stosowanej przemocy w środowisku rodzinnym. W sposób szeroki i wielostronny ujmując określenie tego pojęcia. Jej zdaniem przemoc w rodzinie (przemoc domowa) to takie „działanie lub zaniechanie w ramach rodziny, dokonywane przez jednego z jej członków przeciwko pozostałym, z wykorzystywaniem istniejącej lub stworzonej przez okoliczności przewagi sił lub władzy, godzące w ich prawa albo dobra osobiste, a szczególnie w ich życie lub zdrowie (fizyczne lub psychiczne) oraz powodujące w nich szkody lub cierpienia” (Pospiszyl, 1994: 47). Takie określenie przemocy w rodzinie uwzględnia zarówno jej intencjonalność, jak i przypadkowe, niezamierzone sytuacje rodzinne oraz rodzaj zachowania rodziców sprawiający szkody psychiczne lub fizyczne dziecku lub innej osobie funkcjonującej w rodzinie, a także konsekwencje rozwojowe, emocjonalne, prawne, społeczne, jakie wynikają ze stosowania przemocy domowej.

W środowisku rodzinnym może występować przemoc w interakcjach małżeńskich, rodziców wobec dziadków, między rodzeństwem oraz przemoc jednego bądź obojga rodziców w stosunku do dziecka.

Dokonując analizy pojęcia przemocy w rodzinie, należy przyjąć, iż są to pewne negatywne zachowania bądź zaniedbania rodziców przejawiane w sposób intencjonalny lub nieświadomy z użyciem siły fizycznej i władzy rodzicielskiej w celu wymuszenia od dziecka określonego zachowania. Przemoc rodzicielska w kategoriach prawnych, pedagogicznych czy psychologicznych zawsze jest negatywnym zjawiskiem społecznym i niesie z sobą negatywne skutki emocjonalne, biologiczne, socjalizacyjne i opiekuńcze.

3. Przemoc psychiczna wobec dziecka – destrukcja emocjonalna rodziny

Przemoc psychiczna w rodzinie określana jest często jako przemoc emocjonalna. Jest ona bardziej ukrytym, utajonym rodzajem przemocy niż przemoc fizyczna, która jest widoczna w postaci siniaków, złamań, uszkodzeń skóry czy skaleczeń ciała. Omawiana przemoc emocjonalna stosowana jest bardzo często. Można ją określić negatywne zachowanie werbalne rodziców lub jednego rodzica w stosunku do dziecka, które poniża jego godność poprzez upokarzanie emocjonalne osobowości. Powoduje to zaburzenie jego rozwoju psychicznego i społecznego funkcjonowania.

Przemoc psychiczna wobec dziecka w rodzinie z dysfunkcją emocjonalną występuje w każdym typie przemocy, tj. krzywdzeniu fizycznym, emocjonalnym, seksualnym i zaniedbaniu opiekuńczym, wychowawczym czy ekonomicznym.

Każdy rodzaj wymienionej przemocy zawiera w sobie w większym lub mniejszym nasileniu negatywne przeżycia psychiczne u dziecka, które powodują zaburzenia emocjonalne w czasie krótko- lub długotrwałym. Nie jest możliwe, by oddzielić ból fizyczny podczas przejawianej przemocy od cierpienia emocjonalnego, które dziecko z pewnością przeżywa. Jeszcze większa przemoc psychiczna u dzieci występuje podczas wykorzystywania i molestowania seksualnego. Zaniedbania ekonomiczne, socjalizacyjne, opiekuńcze czy też wychowawcze rodziców w stosunku do dzieci również niosą ze sobą pewną przemoc psychiczną, choć może w niewielkim stopniu, ale zawsze przejawiającą się w negatywnych przeżyciach i zachowaniach.

Przypadki psychicznego znęcania się nad dzieckiem ujawniane są najczęściej w rodzinie z dysfunkcją emocjonalną w sytuacji przemocy fizycznej. Dotyczą one jednak bardziej hałaśliwych form zachowania rodziców takich jak: agresja w postaci krzyków, wyzywanie, oczernianie, wyszydzanie. Takie postępowanie może wzbudzić zainteresowanie środowiska lokalnego, sąsiedzkiego i opinii społecznej. W środowisku rodzinnym istnieją jednak metody oddziaływań wychowawczych daleko bardziej wyrafinowane od stosowanej przemocy psychicznej, często ukryte pod maską rzetelności i uczciwości, którym na pozór nic nie można zarzucić (Pospiszyl, 1994). Dlatego też J. Mellibruda (1998) w przemocy rodzinnej, a szczególnie w przemocy psychicznej wyróżnia przemoc „chłodną” i przemoc „gorącą”. Ta pierwsza charakteryzuje się spokojnym krytykowaniem dziecka, zwracaniem uwagi na niestosowne zachowanie, brakiem zainteresowania, biernością emocjonalną rodziców, brakiem dialogu w środowisku rodzinnym, unikaniem interakcji werbalnej i niewerbalnej z dzieckiem, zakazy i nakazy w postępowaniu z dzieckiem. Tego rodzaju przemoc psychiczna w rodzinie wobec dziecka w powszechnym społecznym uznaniu nazywamy sposobem oddziaływania wychowawczego rodziców. Może ono jednak wywoływać pewne zaburzenia emocjonalne u dzieci w postaci: agresji, złości, nienawiści, bierności, apatii, celowych negatywnych zachowań jako psychicznej obrony wobec rodzicielskiego „molestowania” psychicznego.

Przemoc „chłodna” jest w zachowaniach rodzicielskich wobec dziecka znacznie spokojniejsza od przemocy „gorącej”, choć często spokój ten przybiera cechy obojętności, bierności i izolacji emocjonalnej, która z pewnością przyczynia się do krzywdzenia psychicznego dziecka.

Większe jednak cierpienie emocjonalne spowodowane jest tzw. „gorącą” przemocą. Ma ona miejsce wówczas, gdy agresja werbalna rodziców skierowana jest na dziecko – ofiarę przemocy i zachowania te przynoszą znaczną szkodę w rozwoju psychicznym, a nawet zaburzenia dotychczasowego rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka. Rodzice z dysfunkcją emocjonalną nie kontrolują swej agresji i gniewu. Rozwój negatywnych relacji zawęża świadomość wychowawczą rodzi-

ców. Istotną rolę w „gorącej przemocy” odgrywają zarówno wyuczone w środowisku rodziny pochodzenia zachowania agresywne, jak i genetycznie zdeterminowana nademocjonalność, gwałtowność i intensywność reagowania na wszelkie negatywne bodźce – zachowania dziecka we wspólnocie rodzinnej. Są one przyczyną powstawania i rozwoju dysfunkcji emocjonalnej w środowisku rodzinnym, która powoduje psychiczną przemoc wobec dziecka.

Analiza psychologiczna i pedagogiczna podejmowanych zachowań werbalnych i niewerbalnych przez rodziców – sprawców przemocy psychicznej – dowodzi, że tego rodzaju przemoc upodabnia się do stosowanych w oddziaływaniach rodzicielskich metod przymusu, dominacji rodzicielskiej, ciągłego wykorzystywania władzy ojcowskiej czy macierzyńskiej. Metoda ta jest konsekwencją manipulacji psychicznej realizowanej przez opiekunów w stosunku do dziecka. Stanowi ona w większym lub mniejszym stopniu negatywną działalność emocjonalną w rodzinie, w wyniku której rodzice wpływają na psychikę dziecka, a nawet myślenie i postawy, by uzyskać pełną kontrolę nad jego zachowaniem i postępowaniem. Kreują je według własnego modelu. Najczęściej opiekunowie, by wymusić na dziecku posłuszeństwo stosują: straszenie, krzyki, wszelkiego rodzaju przezwiska, wymuszenia piętnujące dostrzeżone słabości u dziecka, co powoduje często poniżenie jego godności osobistej. Zdarzają się sytuacje, w których rodzice odmawiają uznawanych wartości dziecku, mówiąc mu wprost, że jest gorsze od innych, że nic nie potrafi wykonać.

Przemoc psychiczna ma miejsce również wtedy, gdy rodzice nie szanują prawa dziecka do intymności czy do posiadania tajemnic. Ma to miejsce szczególnie często u dziewcząt w okresie dorastania. Tworzą się wówczas sytuacje konfliktowe w środowisku rodzinnym, gdyż rodzice zaburzają wewnętrzne często skryte emocjonalne funkcje w grupie koleżeńskej, przyjacielskiej czy nawet na podłożu ukrywanej miłości do kolegi czy koleżanki.

W 1998 r. w ramach programu badawczego Fundacji „Dzieci Niczyje”, przeprowadzone zostały wśród dzieci badania (250 uczniów szóstych klas warszawskich szkół podstawowych) dotyczące psychicznego krzywdzenia dzieci przez rodziców. Najczęstszymi sytuacjami, które można uznać jako przejaw przemocy psychicznej w domu rodzinnym, były, według deklaracji dzieci, sytuacje krzywdzenia emocjonalnego. Aż 52% z nich miało poczucie, iż nie spełniają oczekiwań swoich rodziców, którzy ciągle są z nich niezadowoleni, chcieliby, żeby ich dziecko było lepsze, spełniało ich oczekiwania wychowawcze i edukacyjne. Prawie połowa badanych dzieci (47%) co najmniej raz doświadczyła poniżającego wyzywania przez rodziców; 29% dzieci uznaje swoich rodziców za nadopiekuńczych i nadmiernie kontrolujących, a ponad 15% dzieci uważa, iż opiekunowie nie interesują się ich problemami (Sajkowska, 2000).

Coraz częstszą formą przemocy psychicznej stosowaną we współczesnych polskich rodzinach jest nadmierna nadopiekuńczość rodziców w stosunku do swoich dzieci w różnych okresach życiowych. Dotyczy to szczególnie rodzin małych,

dwupokoleniowych z jednym bądź z dwojgiem dzieci. Niezależnie od wieku, poziomu wykształcenia i środowiska zamieszkania, rodzice przede wszystkim o niskiej świadomości wychowawczej coraz częściej przejawiają postawy nadopiekuńczości. Chroniąc dziecko przed pozornymi trudnościami i niebezpieczeństwami losowymi, ograniczają jego aktywność, potrzeby społeczne, współdziałanie w grupach rówieśniczych, wykonywanie różnych czynności w środowisku rodzinnym, lokalnym, a nawet szkolnym. Tę formę przemocy psychicznej J. Mazur określa jako „działanie sprawcy, które ma na celu ograniczenie właściwego rozwoju ofiary poprzez formy nadopiekuńczości, pozbawiające ją prawidłowego rozwoju psychofizycznego oraz doprowadzające do różnych form okaleczenia psychicznego i fizycznego” (Mazur 2002: 52). Przykładem tego rodzaju przemocy jest między innymi syndrom Münchhausena. Cierpią na niego matki, które „pozorują choroby swoich dzieci, wywołując je różnymi sposobami lub wzmacniając już istniejące, przedstawiając stan dziecka jako cięższy niż jest w rzeczywistości. Przyczyną takiego zachowania jest skomplikowana choroba psychiczna, której przyczyną jest zaburzenie osobowości” (Eckhard, 1998: 41). Nadopiekuńczość jest bardzo niebezpieczną formą przemocy emocjonalnej wobec dziecka, ponieważ w intencji bezgranicznej miłości i poświęcenia dla dziecka, zabija się w nim lub nie pozwala rozwinąć własnej tożsamości w jego osobowości. Nadopiekuńczy rodzice pozbawiają swoje dziecko możliwości podejmowania samodzielnych decyzji, a więc skazują je na uzależnienie od siebie, a w późniejszym czasie od innych. Młody człowiek nie ma możliwości uczenia się na doświadczeniach, dokonywania wyborów i nabywania wiary w siebie.

Przemoc psychiczna jest trudna do określenia, ale znacznie trudniejsza do zaobserwowania. W jej zakres oprócz uprzednio wymienionych zachowań rodzicielskich, wchodzi również inne, takie jak: brak wsparcia i zainteresowania się dzieckiem, a także nadmierne kontrolowanie oraz wzbudzanie poczucia winy. Do tej kategorii wlicza się wszelkie zachowania opiekunów, które w sposób intencjonalny odbierają dziecku poczucie bezpieczeństwa, narażają go na lęk, samotność i smutek. Każde jego upokorzenie jest formą przemocy emocjonalnej. Łamane są tu nie tylko jego prawa, ale też deptana jest ludzka godność i podstawowe ludzkie potrzeby. K. Holka-Marzec określa te stany jako „bolesne cierpienie psychiczne lub moralną udrękę...” (Holka-Marzec 1996: 28). Dzieci narażone są na różne oblicza przemocy w domu, w szkole, lecz nie ulega wątpliwości, iż najbardziej boleśnie ranią słowa padające z ust rodziców. Od nich właśnie dzieci oczekują miłości i zrozumienia, życzliwej pomocy i wsparcia w trudnych sytuacjach losowych w szkole, w grupie rówieśników czy w innych środowiskach społecznych.

Różne formy zachowań rodziny z dysfunkcją emocjonalną w stosunku do dziecka, wskazujące na przemoc psychiczną, powodują ich zaburzenia prowadzące ubóstwa uczuciowego, osłabienia lub całkowitego zerwania więzi emocjonalnej z rodzicami.

Przemoc psychiczna wobec dziecka w środowisku rodzinnym w postaci agresji werbalnej (krzyki, zastraszanie, groźby, konflikty otwarte o dużej sile emocjonalnej) powoduje u dziecka niską samoocenę. Forma przemocy rodzicielskiej w postaci izolacji fizycznej i społecznej dziecka np. zamykanie w pokoju, eliminowanie kontaktu z grupą rówieśniczą kształtuje u niego labilność emocjonalną, zachowania agresywne lub bierność w kontaktach społecznych.

Postawy unikające i otrącające rodziców wyrażają się w postaci braku dialogu w środowisku rodzinnym, obojętności, odmowy i odtrącania uczuć i kontaktów społecznych, degradowania wartości i osobowości dziecka. Wywołują one opóźnienia rozwoju emocjonalnego, izolację społeczną i obojętność w domu rodzinnym i środowisku rówieśniczym. Zachowania rodziców wskazują na poniżanie godności dziecka wyrażające się w ośmieszaniu jego działań, przezywaniu, krytykowaniu przy kolegach i koleżankach, ignorowanie jego osoby wpływa negatywnie na rozwój intelektualny, wywołuje agresję, złość wobec psychicznego zniewolenia przez rodziców.

Zachowania rodziców, które poniżają godność dziecka, a polegają na ośmieszaniu jego działań, przezywaniu, krytykowaniu przy kolegach i koleżankach, ignorowaniu jego osoby wpływają negatywnie na rozwój intelektualny dziecka, wywołują u niego agresję i złość. Takie negatywne działania rodziców potęgują u dzieci zachowania antyspołeczne, a nawet próby samobójcze.

4. Uwagi końcowe

W rodzinie współczesnej wskutek różnych uwarunkowań mikrospołecznych (wewnątrzrodzinnych) i makrospołecznych (tkwiących w środowisku społecznym) mogą występować pojedyncze bądź zespołowe dysfunkcje w środowisku rodzinnym. Wśród różnych na szczególną uwagę zasługują dysfunkcje emocjonalne. Rodzina z syndromem emocjonalnym staje się wewnętrznie niestabilna, zaburzona jest atmosfera domowa, słabnie więź uczuciowa we wspólnocie, ulegają degradacji potrzeby psychiczne i społeczne członków rodziny, a szczególnie dzieci.

Rodzice – sprawcy przemocy wobec dzieci – często starają się doprowadzić do ich izolacji psychicznej, a szczególnie społecznej. Kontrolują i nadmiernie ograniczają kontakty dziecka z koleżankami, kolegami, a nawet grupą rówieśników funkcjonującą w szkole. Czynią krytyczne uwagi dziecku w obecności kolegów, co powoduje u niego wstyd, brak poczucia bezpieczeństwa i izolację w grupie. Konsekwencją tych zachowań rodzicielskich jest osamotnienie dziecka zarówno w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Rodzice stosujący przemoc psychiczną wobec dziecka uważają z jednej strony, że jest to ich system oddziaływań wychowawczo-opiekunich, z drugiej strony nasilenie poziomu przejawianej przemocy emocjonalnej pragną ukryć we własnym środowisku rodzinnym, jako wewnętrzny problem domowy. Każde ujawnienie przez dziecko na zewnątrz rodziny krzywdzących zachowań rodzicielskich jest surowo karane. Narastają wówczas izolacja

społeczna i psychiczna dziecka w domu, które ukrywa przed innymi swoje cierpienie i staje się coraz bardziej bezsilne wobec rodziców:

Rodzice stosujący przemoc psychiczną w postaci gróźb, demonstracji siły, poniżania, wulgarnych zachowań, izolacji, degradacji emocjonalnej zmuszają dziecko – ofiarę przemocy – do wykonywania czynności, które są dla niego wstydlive, upokarzające, traumatyczne i wymuszone.

Słuszny pogląd wyraził T. Kotarbiński (1979) w dziele *Medytacja o życiu rodzinnym*, iż do bezspornych prawd należy i ta, że żadne dziecko nie przyszło na świat na własną prośbę. Darem istnienia obdarzyli je rodzice. Ale ten dar, bez daru dodatkowego w postaci zapewnienia odpowiednich warunków, przekształca się w krzywdę mu wyrządzoną. Rodzice są odpowiedzialni wobec dziecka za jego wychowanie, socjalizację, bezpieczeństwo, zdrowie. Mają wobec niego dług do spłacenia w postaci miłości, uznania, dialogu społecznego, więzi uczuciowych.

Bibliografia

- Bartnicka D. M. (2003), *Doświadczenie jakości życia w rodzinach destrukcyjnych* [w:] Poraj G., Rostowski J. (red.), *Zagrożenia życia rodzinnego*, Łódź.
- Kawula S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń.
- Kotarbiński T. (1979), *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa.
- Mazur J. (2002), *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa.
- Mellibruda J. (1998), *Oblicza przemocy*, „Remedium”, nr 9.
- Pospiszyl I. (1994), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- Sajkowska M. (2000), *Zjawisko krzywdzenia dzieci w świetle badań empirycznych* [w:] Bińczycka J. (red.), *Bici – Biją*, Warszawa.
- Sasol H. D. (1998), *Niebieskie Karty*,
- Świdorska M., (2008), *Czy agresja jest wrodzona?* [w:] Szczepanik R., Wawrzyniak J., *Różne spojrzenia na przemoc*, Łódź.

Anna Winiarczyk

Migracje zarobkowe jedną z przyczyn niepełności rodziny

Streszczenie

Wielu emigrantów wpada w pułapkę maszyny emigracyjnej, często płacąc za oddalenie wysoki rachunek w postaci rozpadu rodziny, rozbicia jej struktury przez osłabienie więzi wewnątrzrodzinnych. Na ogół sytuacja rozłąki bardzo negatywnie wpływa na proces wychowania dziecka. XX wiek przyniósł niepokojące zjawisko euro-emigracji, której niechlubną konsekwencją są rodziny czasowo niepełne, a w jej obrębie euro-sieroty.

Summary

Many immigrants falls into the trap machine of emigration, often paying a high price for the distance in family breakdown, the breakdown of its internal structure by weakening of its internal relationships. In general, the situation of separation very negatively affects the process of raising a child. The twentieth century witnessed the alarming phenomenon of Euro-exile, which consequence are family temporarily incomplete and the related Euro-orphans.

Z chwilą wstąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku staliśmy się obywatelami świata z unijnym paszportem. Możliwość swobodnego przemieszczania się po obszarze państw członkowskich sprawiła, że znacznie nasiliło się zjawisko migracji. M. Okólski jest zdania, iż „źródeł zjawisk migracyjnych obserwowanych w Polsce w okresie transformacji można doszukiwać się w stosunkowo odległej przeszłości – w okolicznościach, które ukształtowały się po II wojnie światowej, a nawet wcześniej. Dotyczy to również podstawowego u progu XXI wieku nurtu międzynarodowej mobilności ludności Polski, jakim jest zjawisko” (Okólski, 2001: 31), które autor proponuje nazywać *migracją niepełną*. Definiuje ją jako „czasowe przemieszczanie się do miejsc pracy za granicą bez zapuszczania tam korzeni (...)” (Okólski, 2001: 19).

Otwarcie granic poszczególnych państw Wspólnoty Europejskiej dla polskich pracowników spowodowało gwałtowny wzrost tzw. emigracji zarobkowych, po-

tocznie nazywanych *wyjazdami za chlebem* czy *migracjami przetrwania*. „Fala masowych emigracji Polaków za granicę (w szczególności do Irlandii i Wielkiej Brytanii) rozpoczęła się w maju 2004 roku. W pierwszym roku po akcesji do Unii Europejskiej do samej Irlandii przybyło 27 295 naszych rodaków. Liczba nowo przybywających wzrastała lawinowo przez kolejne 2 lata, osiągając (...) rekordowo 93 787 osób w 2006 roku” (<http://www.polskidublin.com/node/812>). Wielu rodaków emigrowało i nadal to czyni ze względu na brak pracy w miejscu zamieszkania lub oferowane poza granicami kraju wyższe zarobki pozwalające zaspokoić dążenie do poprawy warunków życia. Jednak „zagadnienie ludzkich motywacji podejmowania decyzji o wyjeździe jest niezwykle złożone. Wchodzi tu w grę spłot czynników ekonomicznych, społecznych, kulturowych, politycznych, demograficznych i innych” (Osipowicz, 2001: 390). Według B. Matyjas (2008) obecne migracje mają dość często postać migracji przetrwania. Najczęściej także są wyłącznym źródłem utrzymania rodziny. Obecnie emigracja zarobkowa stała się alternatywą dla ludzi, którzy w ojczyźnie „ponieśli porażkę” z różnych przyczyn. Decyzję o wyjeździe podejmują często osoby wysoko wykwalifikowane, ale sfrustrowane stanem polskiego rynku pracy. Są one ambitne i chętne do podjęcia ryzyka, którym niewątpliwie jest migracja zagraniczna. Ponadto otwarte granice państw Unii Europejskiej kuszą ich perspektywami, pieniędzmi i sukcesami tak pożądanymi w dobie współczesności.

Z badań CBOS wynika, że „w ciągu ostatnich dziesięciu lat co dziesiąty dorosły Polak jakiś czas pracował także za granicą. Połowa z nich wyjechała już po 2004 r. Teraz pracuje nas na świecie 1,12 mln i dane te mogą być mocno zaniżone” (Solska 2007: 32). Niewątpliwie zagraniczna migracja zarobkowa stała się jedną z istotnych strategii radzenia sobie przez rodzinę z problemami ekonomicznymi.

Zjawisko migracji zarobkowej rodziców może znacząco wpływać na poprawę sytuacji materialnej rodziny, lecz należy mieć na względzie, iż wyjazd za granicę kraju członka rodziny wprowadza wiele zmian w rodzinie np. potęguje alienację dzieci, pogłębia kryzysy małżeńskie. Ponadto, jak podaje D. Głogosz (2001), paradoksem staje się, iż rodzice bardzo często decydują o wyjeździe do pracy za granicę kraju z myślą o zaspokojeniu bieżących lub przyszłych potrzeb dzieci, w ten sposób pragnąc lepszego życia dla członków swojej rodziny. Jednak wielu emigrantów wpada w pułapkę maszyny emigracyjnej, często płacąc za oddalenie wysoki rachunek w postaci rozpadu rodziny, rozbicia jej struktury przez osłabienie więzi wewnątrzrodzinnych i – na ogół – bardzo negatywnie sytuacja rozłąki wpływa na proces wychowania dziecka w rodzinie. Dla wielu osób nadal perspektywa zysku, a w konsekwencji prawdopodobnie lepszego jutra dość często zwycięża nad trudnościami wynikającymi z chwilowego rozłączenia z najbliższymi. Absencja członka rodziny ma być wynagrodzona później w postaci wspólnie spędzonego po powrocie czasu wolnego oraz lepszego standardu życia (Mitula, 2009).

Wyjazd członka rodziny do pracy za granicę powoduje, że rodzina pełna staje się czasowo niepełną – z czasową nieobecnością rodzica lub rodziców. Indywidualność

„rodzin czasowo niepełnych z powodu długotrwałej nieobecności rodzica lub rodziców przebywających za granicą różni się zasadniczo od rodzin pełnych i rodzin niepełnych. Rodziny te prawie są rodzinami pełnymi, gdyż przez cały czas rozłąki tworzą wspólnotę rodzinną, jednak ze względu na wyjazd rodzica, rodzina ta musi funkcjonować bez udziału nieobecnego rodzica. Są to rodziny pełne, jednak przez długi czas swego istnienia przejawiają wiele cech rodziny niepełnej” (Danilewicz i in., 1995: 70). Podobnie uważa T. Kukołowicz (2001), która podaje, że rodziny czasowo niepełne są w zasadzie rodzinami pełnymi. Jednak w sytuacjach wychowawczych tych rodzin występuje brak jednego wzoru – matki lub ojca. Efektem nieobecności jednego z rodziców bądź obojga z nich jest słabnięcie więzi emocjonalnych aż do możliwości ich rozpadu, a także zanik ustabilizowanego stylu życia. W rodzinach tych pojawia się natomiast bogactwo przedmiotów, dlatego rodziny te są wolne od lęku o dzień następny.

Dziś, zdaniem D. Graniewskiej (1997), w wielu krajach europejskich, w tym także w Polsce, wzrosła liczba rodzin niepełnych, co skutkuje wzrostem udziału tych rodzin w ogólnej sumie rodzin wychowujących dzieci. Zaburzona struktura, czyli jej niepełność są coraz częstszym problemem rodziny ponowoczesnej. „Poszerzanie się zjawiska rodzin niepełnych ma wielorakie przyczyny. Obok powodów naturalnych takich jak śmierć współmałżonka w coraz większym stopniu ważną rolę odgrywają przyczyny związane z rozwojem społeczno-ekonomicznym, procesami urbanizacji i industrializacji, przemianami kulturowymi” (Balcerzak-Paradowska, 2004: 123). W. Danilewicz (Danilewicz i in., 1999) twierdzi, że obecnie najistotniejszym kryterium przesądzającym o zakwalifikowaniu danej rodziny do grupy rodzin o niepełnej strukturze jest podejmowanie trudu wychowywania dzieci przez samotnego rodzica.

W literaturze przedmiotu można znaleźć rozliczne definicje ujmujące termin *rodzina niepełna*. I tak np. E. Marynowicz-Hetka (1980: 15) uważa, że „(...) o rodzinie niepełnej mówimy wówczas, gdy jeden rodzic opiekuje się dziećmi swoimi lub współmałżonka, zamieszkując razem z nim”. E. Kozdrowicz (1989: 14) z kolei uznaje, iż rodzina niepełna „to struktura, w której matka lub ojciec samotnie wychowują dziecko (dzieci) bez lub przy ograniczonym udziale współmałżonka (partnera) na skutek jego stałej lub czasowej nieobecności”. Jednak „najkrócej można określić rodzinę niepełną jako taką strukturę, w której jeden rodzic opiekuje się co najmniej jednym zależnym od niego dzieckiem” (Schlesinger, 1969: 3–5).

S. Kawula (2007) dokonuje wyróżnienia następujących typów rodzin niepełnych:

- rodziny osierocone na skutek śmierci jednego z rodziców,
- rodziny rozbite na skutek rozwodu lub porzucenia rodziny,
- rodziny niezamężnych matek z dziećmi,
- rodziny niepełne czasowo ze względu na:
 - o charakter pracy rodzica,
 - o pobyt w zakładzie karnym,

- o dłuższe leczenie szpitalne,
- o dłuższy pobyt za granicą kraju.

Okresowe wyjazdy rodzica poza granice kraju w celach zarobkowych przynoszą często poprawę sytuacji materialnej rodziny, ale nie są korzystne dla rozwoju najmłodszych jej członków. Spośród różnych typów rodzin niepełnych, jak akcentują niektórzy badacze, najlepsze warunki rozwoju dziecka stwarza rodzina owdowiałego rodzica (Izdebska 2000: 53). Podobnego zdania jest E. Hurlock (1986) twierdząc, iż okresowe rozbitcie rodziny może bardziej zagrażać stosunkom rodzinnym niż rozbitcie stałe. Nieobecność rodzica przez krótki czas stwarza sytuacje stresowe zarówno dla dziecka, jak i dla rodziców i prowadzi do pogarszania się relacji rodzinnych. Rodzina najpierw dostosowuje się do rozłąki, a później do ponownego połączenia. Niewątpliwie takie funkcjonowanie ma negatywny wpływ na dzieci, które muszą wciąż przystosowywać się do zmieniających warunków. A te determinowane są przez etapy, które przechodzi rodzina.

Pierwszym stadium jest moment podejmowania decyzji o wyjeździe członka rodziny poza granicę kraju. „Delegowanie” kogoś do wyjazdu poza dom nie jest wyborem prostym. Cała wspólnota dokonuje analizy kalkulacji zysków – który z członków rodziny ma największe szanse zarobić najwięcej oraz kalkulacji strat – czyja migracja jest możliwa do zrealizowania, a czyja nie. W wyniku oceny osoba „wybrana” do migracji zarobkowej podejmuje przygotowania do wyjazdu (Plewko 2008). Następnie nadchodzi drugi etap, czyli wyjazd rodzica (rodziców). Powoduje to oczekiwanie na wiadomości, adaptację do nowej sytuacji, tęsknotę za nieobecnym członkiem rodziny oraz nadzieję na realizację planów i zamierzeń. Okres nieobecności często przeciąga się, dłuży, uruchamia niepokój, który wycisza się w momentach krótkich wizyt w kraju. A. Grzymała-Kozłowska (2001) podaje, że ci, którzy migrują na dłużej (przynajmniej 2–3 miesiące do roku) wracają do rodziny na kilka tygodni najczęściej, aby spędzić z bliskimi święta lub wakacje.

Jak podaje W.T. Danielewicz (1998) zebrany materiał badawczy ukazuje, że początkowo emocjonalnie trudna i przykra rozłąka wraz z jej przedłużaniem się w czasie (po 3–4 latach) staje się coraz mniej bolesna, a rozdzieleni członkowie rodziny odczuwają stopniowo mniejszą tęsknotę za sobą, nie zauważają braku bliskiej osoby, maleje emocjonalne przywiązanie do nieobecnego rodzica czy współmałżonka, następuje stopniowe odzwyczajanie się od niego, zmniejsza się też niezadowolenie z istniejącej rozłąki.

Fala wyjazdów emigracyjnych i towarzyszących im rozstań z rodziną determinuje różnorodne niebezpieczeństwa dla prawidłowego funkcjonowania rodziny oraz dla właściwego rozwoju dzieci. Rozłąka członków rodziny jest czynnikiem prowadzącym do zmian w normalnym rytmie życia. Fakt pozbawienia rodziny „na co dzień” chociażby jednego z rodziców „warunkuje zasadniczo strukturę, organizację oraz funkcje tych rodzin, wpływa na atmosferę domową, zakres pełnionych ról rodzinnych czy też zaspokajanie podstawowych potrzeb” (Fojcik,

2007: 12). U. Tarnowska-Jakóbiec (1998) podaje, iż rozłąka wpływa na realizację funkcji socjalizacyjnej i wychowawczej, a zakłócenia rozwoju dzieci i młodzieży uzewnętrzniają się przede wszystkim w zaburzonej orientacji w rolach społecznych związanych z płcią i nieumiejętności nawiązywania stosunków z osobami płci przeciwnej w okresie dorastania.

Podobnie A. Kwak (1994) upatruje w migracjach zarobkowych wielu zagrożeń dla członków rodziny. Autorka twierdzi, iż wyjazdy powtarzane lub trwające dłuższy okres niosą ze sobą depryzację potrzeb seksualnych, emocjonalnych, przeciążenie obowiązkami pozostającego w kraju z dziećmi współmałżonka. Samotny rodzic musi dźwigać brzemień codzienności i problemów, które niesie rodzicielstwo: kłopoty zdrowotne dzieci, kłopoty wychowawcze, pomoc w odrobieniu pracy domowej oraz dość często łączenie pracy zawodowej z codzienną opieką (Baum, 1996). Ponadto rodzic pozostający w kraju doświadcza samotności, towarzyszą mu uczucia tęsknoty oraz żalu i złości, ma poczucie opuszczenia, nawet jeśli brał udział w podjęciu decyzji o wyjeździe zarobkowym małżonka (Kiercel, 2008). Niejednokrotnie z czasem osoba pozostająca w kraju z dziećmi staje się samodzielna i niezależna. Zdobywane przez małżonka-migranta środki ułatwiają mu utrzymać rodzinę, wykonywać obowiązki np. dzięki nabyciu samochodu (Kukołowicz, 2001).

Długi okres nieobecności małżonka jest zagrożeniem dla instytucji małżeństwa. Badania wykazują, że „oddalenie przestrzenne małżonków prowadzi dość często do oddalenia emocjonalnego. Następstwem tego może być rozpad rodziny” (Balcerzak-Paradowska, 2004: 123).

I. Kowalska (http://www.brpd.gov.pl/eurosieroctwo/Dr_Irena_Kowalska.pdf) podała, iż najnowsze dane statystyczne odnoszące się do rozwodów wyraźnie wskazują na istotny wzrost ich liczby w tych województwach, w których liczba wyjazdów poza granicę kraju jest relatywnie wysoka.

Zdaniem A. Kwak (1994) nawet krótka nieobecność emigranta w domu rodzinnym sprawia wyłączenie go z życia codziennego rodziny, co z kolei determinuje nieznaną bieżących problemów, rozwiązywania ich, zaspokajania aktualnych potrzeb itp. Ponadto każdy powrót do środowiska rodzinnego sprawia, iż na nowo emigrant uczy się roli męża (żony) i ojca (matki). Niejednokrotnie towarzyszą temu sytuacje stresowe, które prowadzą do niezadowolenia i konfliktów. Skutkiem tego może być kolejny wyjazd za granicę lub emocjonalny rozpad rodziny. Częstokroć podczas nieobecności emigranta w domu rodzinnym następują znaczące przeobrażenia np. w postaci rozłamu rodziny, co powoduje, że emigrant nie ma możliwości na readaptację.

Współcześnie przyciągają uwagę rodziny, z których za granicą pracują oboje rodzice natomiast dzieci pozostają w kraju. Najczęściej opiekę nad nimi powierzają komuś z rodziny, często dziadkom, w niektórych przypadkach w dość zaawansowanym wieku (Danilewicz i in., 1995: 72). Można rzec, że tę „porozrywaną

rodzinę przez wichry, które z różnych stron wieją, starają się zszywać dziadkowie. Przy wyjazdach rodziców oni najczęściej stają się pierwszoplanowymi opiekunami wnuków” (Śledzianowski, 2008: 9). Zdarzają się także przypadki, kiedy dzieci trafiają do osób nie spokrewnionych np. sąsiadów. Często rodzice nie ustalają prawnego opiekuna dziecka, natomiast problemy zaczynają się wtedy, kiedy dziecko trafia na hospitalizację i np. musi przejść operację. W Danilewicz (Danilewicz i in., 1995: 73) podaje, że w sporadycznych przypadkach zdarza się, iż dzieci starsze tj. uczące się w szkole średniej mieszkają same, podczas gdy ich rodzice przebywają poza granicami kraju. Występują także sytuacje, w których w Polsce pozostaje rodzeństwo, a opiekę nad młodszym z rodzeństwa sprawuje starsze.

Niechlubnych efektów emigracji zarobkowej rodziców jest niewątpliwie wiele. Powstająca z dnia na dzień w życiu codziennym dziecka absencja ukochanego ojca czy najdroższej matki niesie ogromne zmiany w jego życiu. Jedną z negatywnych konsekwencji bycia rodziną czasowo niepełną może być zachodzący proces dezintegracji w kontaktach: rodzice – dziecko. „Dezintegracja rodziny może nastąpić w sferze kontaktów interpersonalnych, integracji i więzi emocjonalnej między członkami rodziny, co przejawia się osłabieniem kontaktów między rodzicami i dzieckiem, brakiem wzajemnego zaufania, w malejącej spójności emocjonalnej, ograniczaniu czasu na obcowanie ze sobą, wspólną pracę i spędzanie czasu wolnego, w okazywaniu dziecku pewnego rodzaju <niechęci> czy nawet wrogości” (Izdebska, 2000: 110–111). Zdaniem T. Kukołowicz (2001: 68) „efektem przedstawionej sytuacji jest poczucie osamotnienia, szczególnie u dzieci, pozbawionych odpowiedniej atmosfery emocjonalnej, stała niepewność, a więc brak bezpieczeństwa, przy jednoznacznym ukierunkowaniu życia na *mieć*”.

Wyjazd rodzica na dłuższy czas za granicę do pracy powoduje, iż cała rodzina ponosi skutki tej nieobecności, ale najdotkliwiej rozłąka dotyka dzieci. Zupełnie inaczej reagują na nieobecność matki dzieci małe, dla których jest ona osobą najważniejszą, natomiast odmiennie będą odczuwać ten fakt dzieci w okresie młodzieńczym. Do istotnych czynników wpływających na radzenie sobie z sytuacją rozłąki należą również relacje łączące dziecko z rodzicem, stopień emocjonalnego przywiązania do niego. Według psychologa A. Szeptuch sytuacja czasowej rozłąki dziecka z rodzicem – migrantem może powodować takie skutki emocjonalne jak: „poczucie żalu, krzywdy, odrzucenia, osamotnienia, ale też przygnębienie, smutek, płaczliwość, niepokój, lęk. Szczególnie trudne dla dziecka jest poczucie winy, które budzi się w nim, gdy rodzic tłumaczy mu, że wyjeżdża dla jego dobra, aby zapewnić mu lepszą przyszłość. Takie dziecko myśli: gdyby nie ja, to mama czy tata byliby tutaj” (<http://www.naszdziennik.pl/index.php?typ=po&dat=20070809&id=po43.txt>). O uczuciach towarzyszących dziecku podczas nieobecności matki, która od trzech lat pracuje we Włoszech jako opiekunka domowa ludzi starych, świadczyć może zdanie wypowiedziane przez jej pięcioletnią córeczkę: „Mamusi, sprzedam komputer, który mi kupiłeś, będziemy mieli pieniądze i nie będziesz już musiała wyjeżdżać. Chcę, żebyś była z nami” (Kawczyńska-Butrym, 2008: 118).

Rodzice często nie zdają sobie sprawy, iż wyjeżdżając do pracy poza granice kraju na dłuższy okres powodują, że ich dziecko czuje się jak sierota. „Te dzieci zostają osierocone i nie ma to znaczenia czy będzie się opiekowała nimi babcia, dziadek czy ciocia. Nawet jeżeli są to osoby dosyć sprawne i potrafiące zadbać o te dzieci, to jednak uczuć typowo rodzicielskich nie są w stanie dać” (Sądej, Wielska, 2007). Specjaliści przestrzegają, że „długotrwałe wychowywanie się dzieci bez opieki obojga rodziców naturalnych może mieć nieodwracalne, negatywne konsekwencje mające swoje odzwierciedlenie w nieprawidłowym rozwoju psychospołecznym dziecka” (Sądej, Wielska, 2007). Sytuacja powstała na skutek migracji zagranicznej rodziców niewątpliwie wymaga interwencji oraz pomocy tym dzieciom.

Ostatnimi czasy instytucje rządowe coraz więcej uwagi poświęcają zdiagnozowaniu sytuacji dzieci zwanych mianem eurosierot. Zjawisko eurosieroctwa jest coraz częściej zauważane mimo, iż pod tą nazwą nie jest jeszcze znane szerokiej grupie społeczeństwa. Eurosieroty to zagadnienie, które wstrząsa, nie pozostawia obojętnym, skłania do refleksji.

Kim zatem jest eurosierota? „Mianem *eurosieroctwa* psychologowie określają zjawisko pozostawiania w kraju przez rodziców wyjeżdżających za granicę swoich dzieci, ponieważ – ich zdaniem – dzieci pozbawione stałego kontaktu nawet z jednym z rodziców czują się jak sieroty” (<http://www.brp.d...>, s. 4). Natomiast z perspektywy praktyki policyjnej eurosieroctwo oznacza patologizację młodzieży pochodzącej z rodzin, w których opiekunowie wyjechali do pracy za granicę (<http://portal.calisia.pl/articles/670-eurosieroctwo-w-kaliszu>, z 25.01.2008).

Polska idąc za przykładem Litwy, która jako jedyny kraj w Europie Środkowo-Wschodniej podjęła próbę zbadania skali zjawiska emigracji zarobkowej rodziców i jej konsekwencji dla dzieci, przeprowadziła podobne badania (<http://www.brp.d...>, s. 5). Na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Fundacja *Prawo Europejskie* zaprezentowała raport pt.: *Eurosieroctwo 2008*, w którym próbowała szczegółowo przebadać i opisać temat.

Z danych zamieszczonych w raporcie wynika, iż w 2007 roku aż 1 299 polskich dzieci trafiło do domów dziecka lub rodzin zastępczych, czego przyczyną był brak zainteresowania pracujących za granicą rodziców. Dowiadujemy się z niego także, że aż 110 000 dzieci wychowuje się bez co najmniej jednego rodzica (Grabarczyk, 2008). Skala tego zjawiska jest zastraszająca. Zestawienie to powstało na podstawie danych z powiatowych centrów pomocy rodzinie. To pierwsza dokładna analiza najboleśniejszych skutków migracji zarobkowej naszych rodaków.

Podobne działania z inicjatywy resortu edukacji podjęły kuratoria oświaty, opracowując diagnozę konsekwencji emigracji zarobkowej rodziców. Dyrektorzy szkół w ankietach nadesłanych przez kuratorium mieli opisać skalę eurosieroctwa w ich placówkach wraz z propozycją przeciwdziałania temu niepokojącemu i narastającemu zjawisku.

Temat eurosieroctwa w Polsce został podjęty także przez Rzecznika Praw Dziecka w 2008 r. na Międzynarodowej Konferencji (nt. *Emigracja zarobkowa*

wewnątrz UE – wyzwaniem dla działań na rzecz dziecka, rodziny i społeczeństwa, w dn. 26–27.III.2008 r., Warszawa) dotyczącej wyzwań, jakie niesie emigracja zarobkowa do krajów unijnych dla działań na rzecz dzieci, rodziny i społeczeństwa. Obrady ukazały jak jednoznacznie negatywny wpływ mają wyjazdy rodziców za granicę na życie rodzinne, w szczególności na życie dzieci. I. Kowalska pełniąca obowiązki rzecznika prasowego Biura Rzecznika Praw Dziecka podała, iż „w większości przypadków sprawcami negatywnych, pogłębiających się kłopotów emocjonalnych wśród dzieci pozostawionych bez opieki w ogóle lub w nieodpowiednich rękach starszego rodzeństwa, dziadków bądź dalszych krewnych, jak też i takich, które trafiają <na przechowanie> do domów dziecka, są sami rodzice, którzy wyjeżdżają za granicę, nie zabezpieczywszy najmłodszym odpowiednich warunków na czas wyjazdu” (<http://www.brpd...>, s. 4). Jak podała dalej I. Kowalska pracownicy w instytucjach opieki społecznej donoszą o przypadkach pozostawienia dzieci często bez właściwej opieki oraz wystarczających środków do życia. Funkcjonariusze policji oraz kuratorzy sądowi także zauważają problem eurosieroctwa. W ich opinii emigracja zarobkowa rodziców wiąże się z bardzo negatywnymi konsekwencjami ujawniającymi się w przestępczości dzieci: kradzieże, narkotyki, wzrost agresji, a nawet próby samobójcze. I. Kowalska podaje dalej, iż takie dzieci zaczynają osiągać słabsze wyniki w nauce, częściej sięgają po różnego rodzaju używki, stają się agresywne. Psychologowie szkolni, pedagodzy i wychowawcy mający na co dzień kontakt z eurosierotami zauważają, że uczniowie ci gubią się w sytuacji braku rodziców w kraju.

Zdaniem Z. Tyszki (1999) współcześnie coraz częściej większą wartość uzyskuje status materialny, kariera zawodowa, wykształcenie, które daje możliwość zwiększania zasobów finansowych. Zagwarantowanie rodzinie wysokiego poziomu materialnego staje się głównym celem aktywności wielu rodziców, osiąganym także przez emigrację. I o ile z jednej strony zarobkowe migracje członków rodziny przynoszą jej często godne życie materialne, to z drugiej strony powodują nieobecność rodziców w życiu dziecka, która jest mechanizmem uruchamiającym szereg problemów często nie do pokonania.

XX wiek przyniósł niepokojące zjawisko euro-emigracji, której niechlubną konsekwencją są rodziny czasowo niepełne, a w jej obrębie euro-sieroty. Zagadnienie nowe, nie do końca zbadane...

Bibliografia

Balcerzak-Paradowska B. (2004), *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków. Przemiany zagrożenia potrzeba działań*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

Baum M. (1996), *Samotne rodzicielstwo*, „Edukacja i Dialog”, nr 6, s. 78.

Danielewicz W.T., *Problemy rodzin czasowo niepełnych ze względu na długotrwały pobyt rodziców za granicą* [w:] Marynowicz-Hetka E., Danielewicz W.T. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa. Stan i perspektywy*, Łódź.

- Danilewicz W., Izdebska J., Krzesińska-Żach B. (1995), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Białystok.
- Danilewicz W., Izdebska J., Krzesińska-Żach B. (1999), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Białystok.
- Fojcik M. (2007), *Dziecko a migracja zarobkowa rodziców*, „Życie Szkoły”, nr 7.
- Głogosz D. (2001), *Zaspokajanie potrzeb dzieci w rodzinie* [w:] Sztumski J. (red.), *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, Katowice.
- Grabarczyk A. (2008), *Emigranci porzucają dzieci*, „Polska”, nr 173.
- Graniewska D. (1997), *Rodziny niepełne. Współczesne tendencje i zagrożenia* [w:] Rakowski W. (red.), *Rodzina polska w okresie kryzysu i ożywienia gospodarczego (1990–1995)*, Warszawa.
- Grzymała-Kozłowska A. (2001), *Dynamika sieci migranckich: Polacy w Brukseli* [w:] Jaźwińska E., Okólski M. (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa.
- Hurlock E. (1986), *Rozwój dziecka*, Warszawa.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Białystok.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2008), *Migracja – szansa czy zagrożenie rodziny* [w:] Muszyński W., Sikora E. (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności*, Toruń.
- Kawula S. (2007), *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń.
- Kiercel D. (2008), *Rodzice za granicą – perspektywa zmiany warunków bytowych a rozdzielenie systemu. Dylematy terapeutyczne* [w:] Muszyński W., Sikora E. (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności*, Toruń.
- Kozdrowicz E. (1989), *Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej*, Warszawa.
- Ks. Śledzianowki J. (2008), *Rodzina międzypokoleniowa w Polsce na progu XXI wieku*, Kielce.
- Kukołowicz T. (2001), *Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej* [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Warszawa.
- Kwak A. (1994), *Rodzina i jej przemiany*, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (1980), *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Warszawa.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa.
- Mitula E. (2009), *Rodziny pełne nie w pełni – eurosieroctwo. Opieka nad dzieckiem a migracja zarobkowa rodziców* [w:] Ładyżyński A. (red.), *Rodzina we współczesności*, Wrocław.
- Okólski M. (2001), *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej* [w:] Jaźwińska E., Okólski M. (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa.

Osipowicz D. (2001), *Marginalizacja społeczna migrantów* [w:] Jaźwińska E., Okólski M. (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa.

Plewko J. (2008), *Serwis emigracyjny w Polsce – przegląd zagadnień* [w:] Zięba M.S. (red.), *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, Lublin.

Sądej J., Wielska K. (2007), *Koszty ponoszą dzieci*, „Nasz Dziennik”, nr 185, <http://www.naszdziennik.pl/index.php?typ=po&dat=20070809&id=po41.txt>.

Schlesinger B. (1969) (red.), *The One-Parent Family, Perspectives and Annotated Bibliography*, Toronto.

Solska J. (2007), *Na walizkach*, „Polityka”, nr 39.

Szeptuch A. <http://www.naszdziennik.pl/index.php?typ=po&dat=20070809&id=po43.txt>

Tarnowska-Jakóbiec U. (1998), *Rodziny marynarzy i rybaków dalekomorskich jako środowisko wychowawcze*, Szczecin.

Tyska Z. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk.

<http://portal.calisia.pl/articles/670-eurosieroctwo-w-kaliszu>

http://www.brpd.gov.pl/eurosieroctwo/Dr_Irena_Kowalska.pdf

<http://www.polskidublin.com/node/812>

Marlena Mirosława Kowalczyk, Beata Gotwald

Zagrożenia dla procesu rozwoju i wychowania dzieci w Internecie

Streszczenie

Rozwój Internetu, a szczególnie społeczeństwa Web 2.0, spowodował nawarstwienie się problemów związanych z życiem i aktywnością człowieka. Zmienił się model spędzania czasu wolnego, zaburzeniu i znacznej akceleracji uległ rozwój dziecka w sferze seksualno-społecznej, rozluźnione zostały więzi rodzinne, znacząco wzrosła ekspozycja na treści „zakazane”. Wszystkie te elementy stanowią poważne zagrożenie dla procesów rozwoju i wychowania dzieci. Z drugiej jednak strony pomimo licznych wad Internetu i niebezpieczeństw z niego płynących pojawia się dylemat czy i na ile w dobie błyskawicznie następujących po sobie przemian i natłoku informacji możliwym byłoby funkcjonowanie człowieka bez Internetu?

Summary

The development of Internet, and especially of Web 2.0. has caused the growth of social problems connected to human's life and activity. The model of spending free time has also changed and for that reason the development of a child in sexual and social sphere was perturbed and accelerated, social relations were loosen, the exposition of "banned" content has risen. All the mentioned elements may be serious dangers for the process of developing and upbringing children. On the other hand, despite various disadvantages of Internet, there are also some crucial advantages. There appears a question: if and to which extent is functioning of a modern human possible, unless in accordance with technical development and its inventions, such as Internet?

Zagrożenia, na które narażone jest dziecko w Internecie można klasyfikować w różnorodny sposób, przyjmując inne kryteria podziału.

Można wyróżnić podział niebezpieczeństw ze względu na pochodzenie. Fundacja KIDPROTECT, zajmująca się popularyzacją wiedzy w zakresie bezpiecznego użytkowania Internetu, wyróżnia dwie kategorie: zagrożenia związane z nieodpowiednimi treściami oraz zagrożenia związane z nieodpowiednim wykorzystaniem Internetu (Izdebska, www.stoppedofilom.pl/artykuly/19.html).

Pierwszy typ zagrożeń jest związany z silną i nieograniczoną ekspozycją materiałów dla dorosłych, które mogą być bardzo łatwo i bez ograniczeń dostępne dla dzieci. Podstawowym problemem jest mimowolna ekspozycja stron zawierających pornografię lub przemoc. Wiąże się to z pozycjonowaniem stron na hasła takie jak: „gra, zabawa, gry przez Internet” (Pijaczyński, <http://wiadomosci.polska.pl/specdlapolski/article,Pedofilia,id,127785.htm>). Rzadziej są one pozycjonowane na „przemoc, seks, zabijanie, walka, agresja”. W związku z tym młody użytkownik Internetu może bardzo łatwo, szukając gry logicznej, znaleźć stronę z ostrą pornografią.

Drugi typ zagrożeń związany z nieodpowiednim wykorzystaniem Internetu łączy się z intencjonalnym poszukiwaniem informacji bądź zawartości nieodpowiednich czy niedobrych do wieku odbiorcy. W tym kontekście interesujące mogą wydać się wyniki badań firmy Semantec przy użyciu programu NortonFamily. Online przeprowadzone w czasie letnich wakacji (http://onlinefamilyinfo.norton.com/articles/schools_out.php). Miały one na celu zdiagnozowanie haseł wyszukiwanych przez dzieci w wieku 8–13 lat w Internecie (Duda, http://di.com.pl/news/28099,0,Rozrywka_i_seks_czego_szukaja_dzieci_w_internecie.html). Z pewnością niepełnoletni przede wszystkim poszukują znajomych i możliwości socjalizowania się. Może o tym świadczyć uplasowanie się trzech największych portali społecznościowych (YouTube, Facebook, MySpace) w pierwszej piątce rankingu. Młodzi odbiorcy szukają również informacji – w pierwszej dziesiątce uplasowały się dwie największe wyszukiwarki internetowe (Google i Yahoo). Dzieci robią również czasem zakupy lub sprawdzają ceny na serwisie eBay. Intrygując może natomiast fakt, iż w pierwszej dziesiątce najpopularniejszych haseł znalazło się „seks” i „porno”. Dzieci poza Fredem (postać animowana), Michaeliem Jacksonem i Lady Gą wyszukują chętnie anatomiczne nazwy, np.: „cycuszki”, „piersi”, „tyłek”, itd. Poszukują też haseł typu: „rozebrane dziewczyny”, „rozebrane”, czy „XXX” (oznaczenie pornografii). Co istotne – nie znalazły się tutaj hasła dotyczące gier internetowych czy przemocy.

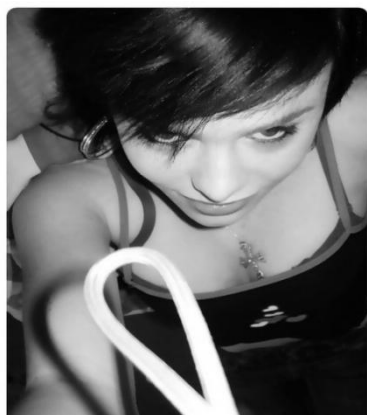
Można wyróżnić kilka kategorii zagrożeń, które dotyczyć mogą dzieci, w kontekście związanej z nimi sfery życia. Są one skoncentrowane wokół następujących grup problemów:

- życie seksualne,
 - o pornografia dziecięca,
 - o dostęp do treści pornograficznych,
 - o inicjacja seksualna,
 - o gwałt,
- życie społeczne (relacje z rówieśnikami i starszymi),
- przemoc fizyczna i psychiczna,

- zagrożenia techniczne,
- uzależnienie,
- czas wolny.

Zagrożenia techniczne związane są głównie z ryzykiem zainfekowania komputera użytkownika. Ze względu na charakter opracowania ta grupa zagrożeń nie zostanie omówiona (Gotwald, 2009; Kowalczyk, 2004; Kowalczyk [w:] Michalska, 2005; Kowalczyk [w:] Bykowska, Szulc, 2006; Gotwald [w:] Bykowska, Szulc, 2006; Kowalczyk, S. Cudak, 2008; Kowalczyk, Gotwald [w:] Kowalczyk, 2009; Gotwald, Jabłoński [w:] Kowalczyk, 2009).

W kontekście życia, rozwoju i aktywności seksualnej dziecka można przyjąć, iż dotyczą młodego człowieka trzy podstawowe zagrożenia. Są one w dużej mierze spowodowane brakiem jego świadomości odnośnie natury Internetu i są ściśle związane z cechami nowego medium. Pornografia dziecięca czy wykorzystywanie wizerunku jest związane z nieuświadamianiem sobie przez dziecko faktu, iż każde fizyczne przedstawienie osoby opublikowane w Internecie może być zmodyfikowane przy użyciu programu graficznego w celu osiągnięcia efektu innego niż zamierzony. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż oprócz świadomego wykorzystywania seksualnego dzieci pojawia się tendencja wśród młodych dziewcząt, szczególnie w wieku 13–16 lat, do eksponowania swoich roznegliżowanych zdjęć na portalach społecznościowych np.: nasza-klasa.pl czy fotka.pl. Przykładem mogą być dwa zdjęcia zamieszczone poniżej. Są to fotografie z profili dziewcząt w wieku 15 lat, widoczne i eksponowane publicznie na portalu (zdjęcie 1. Julia K., lat 15, z portalu nasza-klasa.pl; zdjęcie 2. Kaśka W., lat 15, z portalu fotka.pl).



Obydwie dziewczyny zapytane o przyczynę zamieszczenia takich zdjęć powiedziały, że dobrze się czują kiedy są postrzegane jako atrakcyjne. Kaśka nadmieniła też, że lubi kiedy często piszą do niej chłopcy i faceci, proponując randki. Poproszona o sprecyzowanie wieku zagadujących do niej osób podała przedział 20–40 lat. Nie spotkała się z żadnym z nich na żywo, chociaż wielokrotnie to proponowali. Julia też miała parę takich propozycji, głównie dotyczących sponsoringu, ale sama mówi: „Lubię się pokazywać, lubię jak na mnie patrzą, ale to wszystko. Zresztą – mojemu facetowi nie podoba się jak inni do mnie piszą”. Obydwie dziewczyny bagatelizują problem pornografii dziecięcej, uważają, że dziećmi już nie są i jeśli inne mogą się pokazywać, to one też.

Kolejnym istotnym zagrożeniem, które wciąż pozostaje w kręgu seksualności jest silna ekspozycja pornografii (Dowell i in., 2009). Możliwe jest, że dziewczęta uznają publikację swoich roznegliżowanych zdjęć za normalną dlatego, że same wielokrotnie miały okazję natknąć się na zdjęcia o charakterze erotycznym w sieci. Badania wskazują, że większość badanych, którzy poszukiwali treści o charakterze pornograficznym była płci męskiej (95%) i zaczęła poszukiwania tego typu informacji około 14 roku życia (87%). Badani, którzy korzystali z Internetu w celu znalezienia treści pornograficznych stanowili jedynie 14% ogółu populacji (Dowell, 2009). Te wyniki badań mogą być jednak zafałszowane, ponieważ ankieta, chociaż była anonimowa, odzwierciedlała opinie dzieci, a nie stan faktyczny. Zdefiniowanie pornografii jest trudne, jednak Julia K. (z którą przeprowadzono krótki wywiad) wskazała, że „pornografia to tylko filmy, w których w seks są zaangażowane różne sprzęty”. Może to oznaczać, że młodzi ludzie błędnie definiują samo słowo, przez co nieumiejętnie i nieprawdziwie odpowiadają na zadawane przez ankieterów pytania.

Badania wskazują, iż wczesna inicjacja seksualna jest wprost proporcjonalnie zależna od wieku dostępu do Internetu (Kraus, Russel, 2008). W opinii prof. Izdebskiego inicjacja seksualna poza czynnikami rodzinnymi akcelerowana jest istotnie przez Internet (<http://www.interia.tv/lifestyle/seksporady,4686,,1281259>). Podobną opinię wyraził prof. Tomasz Szlendak (<http://www.interia.tv/lifestyle/seksporady,4686,0,1,1380333>), który eksponuje istotny wpływ Internetu na rozwój i kształt seksualności młodych ludzi. Niepokojącym zjawiskiem może również być inicjacja seksualna przez Internet – miejsce bliskości, czułości i relacji w seksie zastępuje mechaniczne zaspokojenie odczuwanej potrzeby (http://www.dziennik.pl/kobieta/seks-bez-tabu/article399597/Ten_pierwszy_raz_czyli_cyberek.html?service=print). Większość młodych ludzi nie odczuwa również potrzeby dzielenia się z dorosłymi informacją o planowanym rozpoczęciu aktywności seksualnej <http://www.ankietka.pl/wyniki-badania/23821/przyczyny-rozpoczecia-przedwczesnej-inicjacji-seksualnej-wsrod-mlodziezy.html>, co skutkuje niechcianymi ciążami u dziewcząt w coraz młodszy wieku (nawet 12 lat) i brakiem reakcji na takie przypadki ze strony opinii publicznej <http://www.papilot.pl/article/3849/Dwunastoletnie-matki-przestaly-wzbudzac-emocje.html>.

W zakresie życia społecznego można zauważyć, iż dziecko szczególnie łatwo i chętnie nawiązuje relacje w negatywnych grupach odniesienia, których działanie oparte jest na przemocy fizycznej i psychicznej oraz asymetrii relacji związanej z hierarchią w grupie (Fall, Howard, 2004; Kowalczyk, 2004; Kowalczyk-Szymańska, 2001). Często negatywne grupy odniesienia przekształcają się w sekty, otaczając kultem jednostkę najsilniejszą, najczęściej lidera grupy (Staub, 1989). Zjawiska tego typu występują również w Internecie, gdzie ekspozycja treści związanych z przemocą jest niezwykle silna. W tym kontekście należy zauważyć swoiste przeniesienie agresji z Internetu do relacji osobistych w świecie realnym.

Uzależnienie od Internetu jest dynamicznym problemem, który staje się coraz częściej prezentowany przez badaczy jako uzależnienie równie niebezpieczne jak alkoholizm czy lekomania. Autorzy podkreślają negatywny wpływ Internetu na strukturę rodziny, eksponując zjawisko „cyberwdów” i „technologicznej bomby czasowej” (Young, 1998).

Konkludując: rozwój Internetu, a szczególnie społeczeństwa Web 2.0 spowodował nawarstwienie się problemów związanych z życiem i aktywnością człowieka. Zmienił się model spędzania czasu wolnego (Kraut, 2006), zaburzeniu i znacznej akceleracji uległ rozwój dziecka w sferze seksualno-społecznej, rozluźnione zostały więzi rodzinne, znacząco wzrosła ekspozycja na treści „zakazane”. W związku z tym może powstać pytanie: czy Internet nie przynosi tylu negatywnych konsekwencji, że przeważają one nad jego zaletami. Może dostęp do Internetu powinien być możliwy dopiero dla młodzieży powyżej 15. roku życia? Na te pytania i wiele podobnych można zadać jednak kolejne: jak wyglądałby świat bez Internetu?

Bibliografia

Amme, *Ten pierwszy raz, czyli „cyberek”*, dostępne przez: http://www.dziennik.pl/kobieta/seks-bez-tabu/article399597/Ten_pierwszy_raz_czyli_cyberek.html?service=print, stan na dzień 8.11.2009, godz. 20:15.

Dowell E.B., Burgess A.W., Cavanaugh D.J. (2009), *Clustering of Internet Risk Behaviors in a Middle School Student Population*, „Journal of School Health”, nr 79, ss. 547–548.

Duda M., *Rozrywka i seks - czego szukają dzieci w Internecie*, dostępne przez: http://di.com.pl/news/28099,0,Rozrywka_i_seks_-_czego_szukaja_dzieci_w_internecie.html, stan na dzień 1.12.2009, godz. 21:35.

Fall K.A., Howard S. (2004), *Alternatives to Domestic Violence. A homework manual for battering interventions groups*, Hove.

Gotwald B. (2006), *Zagrożenia dla przebiegu procesu wychowania młodzieży w zreformowanym liceum w relacjach nauczyciel – uczniowie* [w:] Bykowska B., Szulc M. (red.), *Zagrożenia współczesnej młodzieży polskiej – w poszukiwaniu tożsamości*, Gdańsk.

Gotwald B. (2009), *Kształtowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka* [w:] Kowalczyk M. (red.), *Człowiek, rodzina, społeczeństwo w różnych układach życia zbiorowego*, Łódź.

Gotwald B., Jabłoński M. (2009), *Płeć rodziców jako determinant procesu wychowania rodzinnego dzieci w wieku dojrzewania* [w:] Kowalczyk M. (red.), *Człowiek, rodzina, społeczeństwo w różnych układach życia zbiorowego*, Łódź.

Izdebska A., *Użytkowanie Internetu przez dzieci – przestępstwa seksualne i inne zagrożenia*: <http://www.stoppedofilom.pl/artykuly/19.html>, stan na dzień 1.12.2009, godz. 20:15.

Kowalczyk-Szymańska M. (2001), *Socjodemograficzne uwarunkowania wspierania potrzeb i aspiracji dzieci w środowisku rodzinnym*, Piotrków Trybunalski.

Kowalczyk M. (2004), *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*, Kraków.

Kowalczyk M. (2005), *Zagrożenia przebiegu procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej – jakościowa analiza opinii* [w:] Michalska A. (red.) *Dylematy współczesnych rodzin*, A. Tom XVI, Poznań.

Kowalczyk M. (2006), *Zagrożenia dla przebiegu procesu wychowania młodzieży w środowisku rodzinnym* [w:] Bykowska B., Szulc M. (red.), *Zagrożenia współczesnej młodzieży polskiej – w poszukiwaniu tożsamości*, Gdańsk.

Kowalczyk M.M., Cudak S. (red.), (2008), *Problemy współczesnej rodziny polskiej*, Kielce.

Kowalczyk M., Gotwald B. (2009), *Płeć rodziców jako determinant przebiegu procesu wychowania w środowisku rodzinnym* [w:] Kowalczyk M. (red.), *Człowiek, rodzina, społeczeństwo w różnych układach życia zbiorowego*, Łódź.

Kowalczyk M., Gotwald B. (2009), *Wiek rodziców jako determinant przebiegu procesu wychowania w środowisku rodzinnym* [w:] Kowalczyk M. (red.), *Człowiek, rodzina, społeczeństwo w różnych układach życia zbiorowego*, Łódź 2009.

Kowalczyk M., Gotwald B. (2009), *Wykształcenie rodziców jako determinant przebiegu procesu wychowania w środowisku rodzinnym* [w:] Kowalczyk M. (red.), *Człowiek, rodzina, społeczeństwo w różnych układach życia zbiorowego*, Łódź.

Kraus S.W., Russel B. (2008), *Early Sexual Experiences: The Role of Internet Access and Sexually Explicit Material*, „CyberPsychology & Behavior”, nr 11, ss. 162–168.

Kraut R.E., Brynin M., Kiesler S. (2006), *Computers, phones, and the Internet: domesticating information technology*, Oxford.

Pijaczyński M, *Pedofilia w Internecie*, dostępne przez: <http://wiadomosci.polska.pl/specdlapolski/article,Pedofilia,id,127785.htm>, stan na dzień 1.12.2009r., godz. 19:45.

Staub E. (1989), *The Roots of EVIL. The Origins of Genocide and Other Group Violence*, Cambridge, ss. 51–79.

Wyniki badań dostępne przez: http://onlinefamilyinfo.norton.com/articles/schools_out.php, stan na dzień 1.12.2009, godz. 21:10.

Wyniki badań przeprowadzonych w listopadzie 2009 dostępne przez: <http://www.ankietka.pl/wyniki-badania/23821/przyczyny-rozpoczecia-przedwczesnej-inicjacji-seksualnej-wsrod-mlodziezy.html>, stan na dzień 1.12.2009, godz. 19:55.

Wywiad dostępny przez: <http://www.interia.tv/lifestyle/seksporady,4686,,,1281259>, stan na dzień 8.11.2009, godz. 19:55.

Wywiad dostępny przez: <http://www.interia.tv/lifestyle/seksporady,4686,0,1,1380333>, stan na dzień 8.11.2009, godz. 20:00.

Young K.S. (1998), *Caught in the Web*, Canada.

<http://www.papilot.pl/article/3849/Dwunastoletnie-matki-przestaly-wzbudzac-emocje.html>, dnia 8.11.2009, godz. 21:30.

Dariusz Wiśniewski

Rodzinne „sprawstwo” inteligencji muzycznej dziecka

Streszczenie

Rozwój to ciąg zmian zarówno ilościowych, jak i jakościowych, które zachodzą w danym okresie czasu. W rozwoju inteligencji ma znaczenie zarówno czynnik genetyczny, jak również społeczny. Wśród czynników rozwojowych znajdują się: środowisko życiowe biosu wraz ze środowiskiem naturalnym, środowisko wychowawcze, środowisko pedagogiczne, środowisko duchowe. Autor wskazuje na istotny wpływ czynnika rodzinnego na inteligencję muzyczną dziecka.

Summary

The development is a series of changes, both quantitative and qualitative, which occur in a given period of time. In the development of intelligence play an important role both genetic and social factors. Among the developmental factors are: Bios Habitat along with the natural environment, educational environment, teaching environment, spiritual environment. The author points out the significant influence of family factors on children's musical intelligence.

1. Wychowawcze wpływy rodziny na tle podstawowych czynników rozwoju osobowościowego

Mówiąc o rozwoju, mamy zwykle na uwadze ciąg zmian (ilościowych i jakościowych) zachodzących w określonym wymiarze czasowym. Rozwój ilościowy oznacza rozrost poszczególnych części ciała oraz dyferencjację (zróżnicowanie, specjalizację funkcji). Rozwój jakościowy to dojrzewanie, łączenie się części ciała w całość, integracja. I w takim znaczeniu rozważany jest rozwój człowieka, będący skutkiem ciągłej aktywności czynnika względnie stałego, czyli genotypu oraz czynnika szybkiej zmiany (wielokomponentowego), czyli otaczającego środowiska.

Poznanie warunków ludzkiego rozwoju jest pierwszym krokiem do jego racjonalizacji – stosownego wpływania na przebieg rozwoju, ograniczenia oddziaływań niekorzystnych, pokierowania przemianami biologicznymi i społecznymi. Rozwój fizyczny wyraża się w zmianach anatomicznych i fizjologicznych (funkcjono-

nalnych). Rozwój psychiczny (w tym osobowościowy) oznacza rozwój umysłowy, emocjonalny, motywacyjny, społeczno-moralny.

W obrębie współczesnych nauk funkcjonują różne teorie rozwoju. Rozpatrzmy przykład S. Szumana i S. Kunowskiego.

S. Szuman (1964: 95) podstawowe czynniki rozwoju grupuje w dwu działach:

I. Czynniki wewnętrzne
(biologiczne)

- a) anatomiczne i fizjologiczne wyposażenie oraz rozwojowe kształtowanie się organizmu dzieci i młodzieży
- b) potrzeby, skłonności i dążenia stojące u źródeł aktywności własnej dziecka

II. Czynniki zewnętrzne
(środowiskowe, społeczne)

- a) bodźce i wpływy środowiskowe-warunkujące aktualizujące rozwój psychiki dzieci i młodzieży
- b) umyślne, celowe rozwijanie i kształtowanie przez nauczanie i wychowanie.

Do teorii warstwicowej W. Flitnera, S. Hessena S. Kunowski (1993: 164–259) wprowadził istotne poprawki. Założył dynamiczność w ujmowaniu nakładających się jednych-na drugie warstw (jak w geologii „górotwórcze warstwy”). W ten sposób doszedł do teorii wszechstronnego rozwoju wyjaśniającej przebieg normalnej progresji wychowawczej, a na jej tle możliwości zastoju (degresji) oraz rozkładu i dezintegracji w procesie wykolejenia (regresji). Czynnikiem (dynamizmem) rozwojowym są tu:

- 1) środowisko życiowe biosu (gr. *bios* – życie) wraz ze środowiskiem naturalnym,
- 2) środowisko wychowawcze etosu (gr. *ethos* – obyczaj, przyzwyczajenie) (środowisko społeczne i społeczno-kulturalne),
- 3) środowisko pedagogiczne agosu (gr. *ago* – prowadzę),
- 4) środowisko duchowe (kultury, historii, losu, łaski).

We wszystkich wymienionych czynnikach (dynamizmach) rodzice zaznaczają swą „obecność” i niekwestionowaną rolę do spełnienia. To z połączenia dwóch komórek płciowych (jaja i plemnika) powstaje nowa komórka zwana zygotą, a z tej uformowuje się niezwykle zróżnicowany i skomplikowany organizm ludzki. Na początku są rodzice, którzy pośredniczą w przekazie zaprogramowanego w genach dziedzictwa wszystkich przeszłych pokoleń. Wrodzone wyposażenie wzbogaca się i dochodzi do nowych standardów wskutek oddziaływań otoczenia podobnie jak nasienie roślinne kiełkujące pod wpływem słońca (ciepła), powietrza, wody i innych warunków zewnętrznych. W przypadku dziecka owymi warunkami są wpływy społeczne, a w ich obrębie nade wszystko zaangażowanie i troska rodziców. Poprawny rozwój przejawia się w ujawnianiu na wyższym poziomie potrzeb rozwojowych wraz z podporządkowaniem im potrzeb biologicznych wspólnych ze światem zwierzęcym. I taka jest droga uczłowieczania istoty ludzkiej.

2. Sens i treść kategorii inteligencji muzycznej

Inteligencję określa się najczęściej jako zdolność umysłową (grupę zdolności). W znaczeniu potencjalnym (*capacities*) wyraża ona to, do czego człowiek byłby zdolny, gdyby spełniono optymalne warunki jego rozwoju. W rozumieniu rzeczowywistym (*abilities*) wyraża to, do czego człowiek jest zdolny. Natomiast w znaczeniu poziomu wykonania zadań (*performance*) – to, co daje się zaobserwować lub zmierzyć w konkretnej sytuacji.

Zakres inteligencji bywa sprowadzany do sprawności myślenia. Oto przykład (Szewczuk, 1998: 134): „inteligencja nie jest czymś odrębnym w stosunku do myślenia, nie jest żadną potencjalną, tajemną siłą, władzą, dyspozycją, zdolnością wyprzedzającą w czasie myślenie, lecz tylko i jedynie sprawnością w zakresie ujmowania strukturalnych i funkcjonalnych stosunków składników danego materiału treściowego, jest sprawnością myślenia”. Niektórzy zawężają ją do myślenia abstrakcyjnego, ale wówczas wykluczonymi z jej zakresu stałyby się zachowania zwierząt i dzieci w stadium przedoperacyjnym. Dla wyrazu inteligencji niezbędne jest nie tylko myślenie, ale również pamięć, uczenie się, uwaga, przystosowanie.

E. Nęcka (2000: 726) po dokonaniu przeglądu różnych propozycji definicyjnych stwierdza: „inteligencja jest to zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi”. Mimo wspólnego dla inteligencji *genus proximum* jej dyferencjacja ze względu na materiał treściowy – *diferentia specifica* – jest nie tylko możliwa, ale również konieczna (np. osoba bardzo sprawna językowo może być nisko sprawna w zakresie inteligencji matematycznej czy technicznej i odwrotnie).

Oto rodzaje inteligencji wyróżniane przez psychologów (w ich obrębie znajdują się też propozycje prof. H. Gardnera): inteligencja werbalna (językowa), kognitywna (abstrakcyjna), emocjonalna, logiczna, matematyczna, wizualno-przestrzenna, interpersonalna (społeczna), intrapersonalna (refleksyjna), ruchowa, przyrodnicza, muzyczna.

Z badań (prowadzonych w nurcie poznawczym) zmierzających do wykrycia specyficzności funkcjonowania osób uzdolnionych intelektualnie wynika, że takie osoby dysponują powiększoną pulą zasobów uwagi, zwiększoną pojemnością pamięci roboczej, podwyższoną skutecznością kontroli poznawczej i umiejętnością stosowanych strategii. Poczynione wyżej uwagi mogą znaleźć swoje zastosowania przy poszukiwaniu kryteriów inteligencji muzycznej dziecka.

Kryteriami niezbędnymi czyni się tu:

- atwość w rozpoznawaniu dźwięków płynących z otoczenia,
- odtwarzanie melodii po jej wysłuchaniu,
- nucenie i śpiewanie podczas odrabiania lekcji,
- słyszenie melodii w wyobraźni,

- łączenie z muzyką innych czynności (prac domowych),
- zdobywanie wiedzy pozamuzycznej w oparciu o tło muzyczne (przy dźwiękach muzyki),
- rozpoznawanie fałszywie zagranych lub wyśpiewanych dźwięków,
- zdolności językowe,
- rozróżnianie dźwięków poszczególnych instrumentów,
- motywacja do gry na jakimś instrumencie.

3. Rodzina wobec potrzeb formacyjnych inteligencji muzycznej dziecka

Zarówno czynnik genetyczny, jak też społeczny ma znaczenie dla rozwoju inteligencji. W obrębie czynnika społecznego ważną pozycję zajmuje rodzina (rodzice, dziadkowie, rodzeństwo). Z podanej już definicji wynika, że inteligencja jest zdolnością przystosowania się do okoliczności. Owa adaptacja nie zachodzi z pominięciem procesów uczenia się. Mimo hipotetyczności części ważnych tez zakłada się (Nęcka, 2000: 721–760), że inteligencja może być widziana jako czynnik sprawczy szybkości, skuteczności i trwałości nabywania wiedzy lub jako złożona cecha, u której podłoża tkwią molekularne zjawiska automatyzacji procesów poznawczych.

Już w okresie prenatalnym (trzeci trymestr) dziecko reaguje na donośne dźwięki, poruszając się w kilka sekund po ich zabrzmieniu. Zdolność do odbioru dźwięków o niskiej częstotliwości rozwija się szybciej (zaleca się kobietom w ciąży słuchanie takich instrumentów jak np. fagot, flet, wiolonczela). Dziecko w odbiorze preferuje muzykę spokojną o stałym rytmie i tempie podobnym do częstotliwości uderzeń serca człowieka dorosłego w stanie spoczynku. Okres życia wewnątrzmacicznego efektywnie przygotowuje je do funkcjonowania poza organizmem matki. Badanie psycholingwistyczne przynoszą interesujące dowody na temat odbieranych przez dziecko dźwięków. Jest ono niezwykle uwrażliwione na ludzki głos. Trzytygodniowe niemowlę odróżnia już głos swojej matki od głosów innych kobiet. W okresie pierwszych 3–4 miesięcy większość kontaktów z matką przyjmuje formę interakcji twarzą w twarz. Płacz noworodka dostarcza jej informacji o stanie dziecka (wartość komunikacyjna). Wyróżnia go zmienność barwy, siły i ciągłości. Jest płacz podstawowy, z bólu, płacz gniewny. Poprawność odpowiedzi najbliższego otoczenia na sygnały głosowe dziecka oraz staranność całości zabezpieczeń i kontaktów z dzieckiem jest dobrym „wstępem” do rozwoju inteligencji muzycznej w przyszłości. W pierwszych tygodniach dom rodzinny może uczynić na tym polu bardzo wiele. Nieco później z pomocą przychodzi żłobek, przedszkole, szkoła. Wielu uważa, że dziecko do trzeciego roku życia powinno pozostawać pod opieką matki, ale stymulacja procesów poznawczych i rozwojowych dokonuje się również pod wpływem stopniowego i umiarkowanego oddziaływania innych osób i środowisk.

Na podstawie przeglądu badań podłużnych B.S. Bloom (1964) oszacował, że około 50% inteligencji, jaką posiada człowiek w okresie adolescencji, osiąga przed czwartym rokiem życia. Wczesne doświadczenia poznawcze i pobudzenia umysłowe przyczyniają się do wzrostu możliwości intelektualnych. Podstawą wyjściową w rozwijaniu inteligencji muzycznej dziecka w przedszkolu jest holistyczne (interdyscyplinarne) nastawienie na jego rozwój, potrzeba zaufania wychowawcom, którym powierzyło się swoje dziecko, ale też wymóg wzajemnej współpracy. W szkicu projektu rozwijania inteligencji muzycznej w przedszkolu (Suświłło, 2010) warto uwzględnić:

- 1) wstępną diagnozę zdolności muzycznych,
- 2) centrum inteligencji muzycznej (kącik muzyczny),
- 3) zabawy i zajęcia muzyczne,
- 4) monitorowanie i ocena przyrostu zdolności i umiejętności muzycznych,
- 5) diagnoza końcowa i określenie poziomu szkolnej gotowości muzycznej.

Dzieciństwo to szczególny czas, w którym „budzi się” ludzki potencjał. Dlatego dalsze lata nauki (okres szkolny) powinny być kontynuacją tego, co już wcześniej zostało pozytywnie zainspirowane. Przypomnijmy tak ważne dla postępów w rozwoju dziecka, choć obecne w praktyce w różnym stopniu, odmiany dyskursów wczesnej edukacji: „edukować to kierować” (dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny); „edukować to akceptować” (dyskurs humanistyczno-adaptacyjny); „edukować to organizować środowiska” (dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy); „edukować to współpracować” (dyskurs konstruktywistyczno-społeczny); „edukować to skłaniać do krytycznego angażowania się” (dyskurs krytyczno-emancypacyjny) (Klus-Stańska, 2009: 25–78).

4. Konkluzje i wnioski:

1. Muzyka pozytywnie wpływa na procesy poznawcze dziecka, sferę uczuć, kształtowanie wyobraźni, postawę twórczą. Rozwija myślenie, rekompensuje niepowodzenia w innych dziedzinach aktywności dziecka, ośmiela nieśmiały, ma znaczenie terapeutyczne, przysposabia do funkcjonowania w społeczeństwie. To właśnie przez muzykę dziecko uzyskuje wgląd w siebie i otoczenie, bo bez niej życie byłoby ubogie.
2. Waga dziedziczności w rozwoju inteligencji, w myśl stwierdzeń psychologii, jest dowiedziona poprzez wysoką zgodność poziomu uzdolnień bliźniąt z jednakowym wyposażeniem genetycznym, ale wychowywanych oddzielnie. O roli środowiska (w tym wpływów edukacyjnych rodziców) świadczy fakt, że niezależnie od podobieństwa genetycznego dzieci wychowywane razem (czyli w podobnym środowisku) są bardziej do siebie podobne pod względem ilorazu inteligencji niż dzieci wychowywane oddzielnie. Dlatego też zasadny jest przeto stosowany już od ponad pół wieku podział na inteligencję *A* (wrodzone możliwości) i inteligencję *B* (możliwości rzeczywiście rozwinięte).

3. Dość skomplikowane określenie sprawstwa w prakseologii oznacza poszczególny przypadek związku przyczynowego zachodzącego między człowiekiem (sprawcą) a jakimś zdarzeniem, w którym jego czyn jest składnikiem istotnym wcześniejszego warunku dostatecznego owego zdarzenia. W naszym założeniu użyte w tytule artykułu słowo „sprawstwo” wyraża te zakresy aktywności rodziców (wychowania w rodzinie), które wpływają na rozwój inteligencji muzycznej dziecka.

Bibliografia

- Bloom B.S. (1964), *Stability and change in human characteristics*. John Wiley & Sons, New York.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
- Nęcka E. (2000), *Inteligencja* [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia – podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk.
- Suświłło M. (2010), *Inteligencja muzyczna*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 2.
- Szewczuk W. (1998), *Inteligencja* [w:] Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa.
- Szuman S. (1964), *Psychologia rozwojowa, jej stan i znaczenie dla pedagogiki* [w:] Korniszewski S. (red.), *Pedagogika na usługach szkoły – wybrane zagadnienia*, Warszawa.

Joanna K. Wawrzyniak

Opiekuńczo-wychowawcza rola dziadków w rodzinie

Streszczenie

Artykuł zawiera przegląd teorii i wyników badań na temat socjalizacyjnej roli dziadków w rodzinie. Istota pełnienia roli dziadków w rodzinie tradycyjnej opiera się na ich zaangażowaniu w proces opieki, wychowania i edukacji w wymiarze międzygeneracyjnym. Typologie realizowania ról dziadków w rodzinie (babci i dziadka) zdają się potwierdzać zarówno jej znaczenie dla wnuków, jak i dla samej aktywności seniorów w rodzinie wielopokoleniowej.

Summary

The article includes reviews of theories about grandparents role in the grandchildren socialization process. Meaning of seniors roles in the traditional family is important because of their activity in education and carrying process. Author describes typology of grandparents roles realization and the most popular forms of social and family activities in old age as well.

Znaczenie dziadków w rodzinie związane jest z ich rolą w procesie socjalizacji wnuków. Pojęcie to odnosi się w głównej mierze do kształtowania osobowości, a więc do przekazywania wartości, norm i wzorów kulturowych, co jest nie bez znaczenia w zjawisku przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Wychowawcza (socjalizacyjna) rola dziadków ma charakter zarówno bezpośredni – realizuje się przez opiekę, jak i pośredni – jest wsparciem dla rodziców dziecka. Z punktu widzenia osób starszych rodzina stanowi naturalne i często jedyne środowisko, w jakim funkcjonują i rozwijają się.

Dzięki poprawiającym się standardom życia widoczny jest proces starzenia się ludności poprzez wydłużanie się życia ludzkiego, co z kolei ma ten pozytywny wymiar, że (potencjalnie) większa część najmłodszego pokolenia ma szansę doświadczenia obecności i wpływu w okresie własnego dorostania.

W dzisiejszych czasach, kiedy stosunek młodego pokolenia do starszych ludzi jest najczęściej niewłaściwy, ważne są bliskie i pozytywne relacje dziadków z wnukami. Wpływ dziadków na najmłodsze pokolenie jest nieoceniony i często niedoceniany, a wiąże się z bogactwem interakcji, silnymi więziami, przekazy-

wanymi wartościami oraz pozytywnym wpływem jednego pokolenia na drugie, wzajemną edukacją. Harmonijne współżycie dziadków i wnuków może być dobrodziejstwem dla jednych i drugich. Kontakty takie leżą w naturze obydwojga. Każdemu pokoleniu mogą dostarczać cennych wartości (Małecka 2006: 24). Nie do przecenienia są także kwestie opieki i pomocy, jaką dziadkowie bezinteresownie świadczą na rzecz wnuków.

Więzi między dziadkami a wnukami są w Polsce bardzo silne. Szczegółowych informacji dostarczają przeprowadzone w 2001 roku badania CBOS. Dotyczą one tego, co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom (www.cbos.pl, BS/8/2001). Analiza danych pozwala sformułować następujące wnioski w tym zakresie: wnuki otrzymują od dziadków głównie drogowskazy w postaci zasad moralnych (61%), przekazywana jest im także wiara w Boga (60%) oraz poczucie, że są kochani (60%). Z racji wieku przekazują wnukom również historię zarówno rodziny, jak i ojczyzny, ważne tradycje i zwyczaje. Deklaracje co do zawdzięczanej dziadkom opieki i wychowania częściej pojawiają się u młodszych ankietowanych (47%). Również seniorom ponad połowa respondentów zawdzięcza takie cnoty jak: obowiązkowość, pracowitość, samodyscyplina, silna wola (53%).

Inne badania wskazują, że do najwyższej cenionych wartości wynoszonych z kontaktów z dziadkami należą: poczucie bycia kochanym, wiara religijna, zasady moralne, znajomość dziejów rodziny, silna wola, samodyscyplina, pracowitość oraz miłość do ojczyzny. Wyniki dowodzą, że rola dziadków jest nadal znacząca w wychowaniu wnuków. Zdecydowanie więcej zawdzięczają im ci, wobec których pełnili oni w jakimś zakresie funkcje opiekuńcze i wychowawcze aniżeli ci, którzy nie mieli z nimi bliskiego kontaktu (Dyczewski, 2003: 123).

Babcie i dziadkowie są dla dorastających wnuków ważni nie tylko jako opiekunowie, ale także jako starsi członkowie rodziny i osoby bliskie. Relacje z nimi rozszerzają krąg doświadczeń społecznych i psychicznych, stwarzają przy tym podstawy kształtowania się poczucia zakorzenienia w przeszłości rodziny i tym samym sprzyjają rozwojowi tożsamości indywidualnej.

Dziadkowie są dla młodzieży źródłem wsparcia w przeżywanych problemach i w przekształcaniach stosunków z rodzicami. Dostrzeżenie w ich osobach jednostek w późnej fazie dorosłości pozwala kształtować stosunki z wnukami na zasadach bardziej partnerskich, przybliżając im tym samym szansę wejścia w dorosłość.

Dziadkowie pełnią ważne role w rodzinie wielopokoleniowej. Uczucia, którymi na ogół dziadkowie darzą swoje wnuki, można określić mianem „późnej miłości”. Wnuki odwzajemniają tę miłość, co potwierdzają wyniki badań psychologicznych. Badania J. Rembowskiego oraz M. Susłowskiej wskazują, że najbardziej pozytywny stosunek do dziadków mają dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Znaczenie dziadków dla dzieci maleje wraz z ich dorastaniem.

Dzieci, które spędzają z dziadkami dużo czasu, doceniają ich cierpliwość, doznana opiekę, wspólną zabawę, na którą rodzice coraz częściej nie mają czasu.

W wielu rodzinach to właśnie dziadkowie zaspokajają u dziecka potrzebę bezpieczeństwa, której długotrwały brak może niekorzystnie modyfikować rozwój małego dziecka.

Młody człowiek dzięki interakcji z dziadkami uczy się szacunku dla starszego pokolenia. Dziadkowie darzą wnuki wielką miłością, są dla nich zdolni do dużych poświęceń. Natomiast dzieci doceniają cierpliwość, wspólnie spędzony czas, zabawę oraz opiekę, na którą rodzice czasami nie mają czasu.

Miłość dziadków i babć do wnuków jest zazwyczaj bardziej świadoma, są także bardziej pobłażliwi niż byli w stosunku do własnych dzieci. Przyjście na świat pierwszego wnuka stanowi ważny moment w życiu seniorów. W relacji do nich dziadkowie i babcie deklarują miłość równie silną jak do własnych dzieci, choć kochają je „trochę inaczej”. Ta odmienność łączy się z jednej strony ze świadomością wartości życia i ciągłości rodziny, którą zapewniają wnuki, z drugiej zaś strony dziadkowie nie są obciążeni odpowiedzialnością rodzicielską spadającą na rodziców. W rezultacie miłość do wnuków jest bardziej świadoma, a stosunek do wnuków bardziej łagodny niż do własnych dzieci (Chmielewska, 2002: 9–16).

Wnuki czerpią radość z rozmów z dziadkami, cenią to, że ciekawie opowiadają, potrafią słuchać, chętnie odpowiadają na zadawane pytania. Równie ważna dla dzieci jest możliwość wspólnego spędzania czasu, ale też to, że dziadkowie zazwyczaj bywają hojni, bronią, gdy dzieje się krzywda, spokojnie wysłuchują.

Dziadkowie często biorą na siebie dbałość o przekazanie tradycji. Jeśli wychowują swoje wnuki, towarzyszy temu nie tylko spełnienie obowiązków lub chęć udzielenia wsparcia rodzicom. Ważne jest dla nich również to, że w swoich wnukach widzą ciągłość rodu, kogoś, kto może nadać nowy sens ich życiowym wysiłkom i staraniom przodków. Istnieje przekonanie, również wśród samych dziadków, że rodzice wychowują, a dziadkowie rozpieszczają. Zadaniem dziadków jest nadanie dodatkowego kontekstu wychowaniu: spełniania zachcianek, marzeń, cieszenia się samym faktem obcowania z dziećmi swoich dzieci. Ludzie starsi mają też zwykle więcej czasu, są mniej obciążeni stresem i zabieganiem o codzienne dobra. Dlatego też najbardziej powszechnym w kontaktach z wnukami jest związek zaangażowany i towarzyski – pierwszy charakteryzuje się aktywnym uczestnictwem w wychowaniu wnuków, drugi zaś – przyjaznymi stosunkami wynikającymi z bliskości i zaufania (Marchow, 2005: 13–21). W wielu rodzinach to właśnie dziadkowie zaspokajają u dziecka potrzebę bezpieczeństwa, której długotrwały brak może niekorzystnie modyfikować rozwój małego dziecka (Włodowska, 1995: 19–21).

Funkcja socjalizująco-wychowawcza dziadków polega również na realizacji potrzeb poznawczych, które są zaspokajane przez organizowanie atrakcyjnych, inspirujących okazji edukacyjnych. Dziecko w trakcie codziennych spacerów, wycieczek, prac domowych uczy się i poszerza wiedzę o świecie oraz przyswaja nowe, ciekawe wiadomości. Starsi dają wnukom wsparcie w niełatwych chwilach i dostrzegają ich starania w osiągnięciu trudnych celów. Dziadkowie są doskonałymi

przewodnikami po świecie majsterkowania, a babcie po krainie prac kulinarnych. Ich różnorodne kontakty z wnukami to także znakomite lekcje na temat starzenia się i starości oraz tolerancji (Andrzejewska 2006: 4–9). Przez bezwarunkową akceptację wnucząt dziadkowie zaspokajają ich potrzeby kontaktów emocjonalnych.

O. Czerniawska (2000) przedstawia dziadków jako oazę spokoju. Podczas kiedy rodzice rozwodzą się, przechodzą przez okres kłótni, rozstania, podziału mienia dom dziadków staje się ostoją, jest stabilny i pewny dla dzieci. Gdy rodzice łączą się w nowe związki małżeńskie, macochy i ojczymowie nie zawsze są aprobowani przez dzieci. Wówczas znowu dziadkowie stanowią oazę spokoju, bezpieczeństwa i stabilnego uczucia. Niekiedy tylko w domu dziadków je się wspólne posiłki, rozmawiając przy stole. Od nich można się dowiedzieć o rodzicach, gdy byli dziećmi – co robili, jak się bawili. Równocześnie dziadkowie traktują niekiedy swoje wnuki jak małe dzieci, nie zauważając ich dorastania.

Obecnie dziadkami stają się ludzie sprawni fizycznie, niekiedy jeszcze pracujący zawodowo i w sile wieku. Zarówno babcie, jak i dziadkowie coraz rzadziej są skłonni ograniczać swoją aktywność jedynie do ról rodzinnych. Raczej pokolenie czwartego wieku współcześnie częściej realizuje się w pełnieniu ról babć i dziadków, zatem „dziadkowanie” ma dziś charakter bardziej nowoczesny i koleżeński niż we wcześniejszych pokoleniach. Ponadto szerokie angażowanie się w zadania opiekuńcze i wychowawcze starszego pokolenia ma nie zawsze korzystny wpływ na atmosferę w domu. Może wiązać się bowiem z nadmiernym wpływem babci na dziecko, często konfliktem autorytetów, próbami dominacji (głównie babć) czy nadmiernym krytykowaniem i pouczaniem płynącym ze strony obydwu pokoleń (rodziców i dziadków). Udział babci w rodzinie trzypokoleniowej niesie ryzyko negatywnego wpływu na pełnione przez rodziców role rodzicielskie. Wzajemne stosunki rodzice–dziecko są wtedy zachwiane.

Negatywne interakcje rodziców z dziadkami zdarzają się dość często i stanowią w znacznym stopniu czynnik dezorganizujący młodą rodzinę. Brak porozumienia między rodzicami a dziadkami co do traktowania dziecka jest źródłem sprzecznych oddziaływań, jakim podlega ono w rodzinie. Z uwagi na fakt, iż babcie coraz częściej przejmują w pewnym zakresie obowiązki matki, szczególnie w tych rodzinach, w których oboje rodzice pracują zawodowo, jest to prawdopodobnie dość częste zjawisko. Pewne światło na udział dziadków w życiu rodziny rzucają wyniki badań z lat siedemdziesiątych XX wieku. Analizując budżet czasu 1000 pracujących kobiet, stwierdzono, że opiekę nad dziećmi do 14 roku życia pełnią z reguły babcie, zaś dziećmi do 7 roku życia opiekuje się głównie babcie. Jest to dowód na to jak ważną rolę odgrywają dziadkowie w wychowaniu swoich wnuków (Strzemińska za: Czapów, 1978: 5–76).

Po narodzinach pierwszego dziecka matka potrzebuje pomocy przy jego pielęgnacji. Babcia, dając przykład i rady, może pomóc w uwalnianiu się od niepokojów związanych z pojawieniem się nowego członka rodziny. Pozwala to na kształtowanie się u matki prawidłowej postawy wobec własnego dziecka.

Najlepszym zatem rozwiązaniem zdaje się być pełnienie przez dziadków roli pomocniczej w opiece i wychowaniu – także ze względu na wnuki, dla których rodzice powinni być bezpośrednimi i naturalnymi opiekunami realizującymi główne potrzeby swoich dzieci. Korzystne są kontakty raczej odświeżające, o pewnej szczególnej atrakcyjności, rodzące u dziecka miłość i szacunek dla babci i dziadka, a przez nich dla całego starszego pokolenia. Najwłaściwszą więc rolą dziadków jest gotowość pomocy w sytuacjach kryzysowych, a także podczas nieobecności rodziców. Wprawdzie osoby w starszym wieku potrzebują zainteresowania i poczucia, że są potrzebne rodzinie, sprawia im to przyjemność, lecz nakładane na nich funkcje wychowawcze kolidują nieraz z prawem wynikającym z wieku do odpoczynku, potrzebą spokoju i ciszy. Prowadzenie odrębnego życia przez starsze pokolenie owocuje zadowoleniem z własnych dokonań, jak i radością z osiągnięć dzieci i wnuków.

Dawne pokolenia wspominają babcię, która zawsze była na miejscu, gdy rodzice wychodzili z domu. Ona też najszybciej zdaje sobie sprawę ze swej roli. Współczesne babcie to najczęściej kobiety pracujące zawodowo i w sile wieku. Dlatego teraz nie poświęcają się całkowicie opiece nad wnukami. Pomimo to bardzo je kochają i zawsze można liczyć na ich pomoc. Obecność takiej osoby zwiększa poczucie bezpieczeństwa w rodzinie, sprzyja powstawaniu atmosfery i pogody. Wiele sytuacji takich jak: organizacja czasu wolnego, wakacji, świąt znacznie łatwiej można rozwiązać dzięki obecności i pomocy babci. W ten sposób przekazuje ona pewne tradycje kulturowe wnukom. Dzieci uczą się pewnych reguł postępowania, mają wzór, który później w dorosłym życiu przenoszą na własny grunt rodzinny.

Życie rodziny wielopokoleniowej, w której jest babcia, dziadek jest nie tylko spokojniejsze, ale także bogatsze i pełniejsze. Dostarcza to dziecku więcej zróżnicowanych doświadczeń, a do rodziny wprowadza bardzo cenne elementy tradycji. Pozwala to na szersze spojrzenie na własną rodzinę i jej dzieje, a także na lepsze zrozumienie procesu przemian społecznych.

Adaptacja do tej roli nie zawsze jest łatwa, gdyż jej realizacja wymaga innego postępowania niż bycie matką, opiera się w dużej mierze na posiadanym już doświadczeniu życiowym.

W literaturze przedmiotu spotyka się różne typologie pełnienia roli babci, które uwzględniają zarówno typ zbliżony do tradycyjnie pojmowanego, jak i nowoczesne wersje aktywności rodzinnej w tym względzie oraz implikacje społeczno-psychologiczne w obszarze pełnienia nowej roli (Rybczyńska, 1976: 136–146):

- *Babcia matkująca* – to kompilacja ról babci i matki z przewagą zachowań macierzyńskich,
- *Babcia obojętna* – to rola, w której realizacja jakichkolwiek potrzeb nie wiąże się z aktywnością związaną z wnukami,
- *Babcia wyemancypowana* – to babcia, kocha swoje wnuki, lecz nie ma dla nich czasu z powodu innych atrakcyjniejszych dla niej aktywności,

- *Babcia w pretensjach* – ukrywa fakt bycia babcią, podobnie jak swój wiek, niechętnie patrzy na role rodzinne wynikające z tej fazy życia,
- *Babcia normalna* – cieszy się z przebywania z wnukami, poświęca im wiele czasu i uczuć, ale nie wchodzi w kompetencje rodziców,
- *Babcia entuzjastka* – rozpieszcza wnuki i z oddaniem wypełnia rolę babci, uznając ją za najważniejszą,
- *Babcia dyspozycyjna* – zawsze można na nią liczyć, pełni głównie funkcje usługowe i pomocnicze względem dzieci i wnuków,
- *Babcia wszechmatka* – jej instynkt macierzyński góruje nad innymi, zarówno dzieci, jak i wnuki obdarowuje miłością, zapewnia zawsze azyl i poczucie bezpieczeństwa,
- *Babcia męczennica* – chętnie opiekuje się wnukami, ale robi z siebie męczennicę,
- *Babcia dyktator* – jest głową rodziny w sensie kierowania, decyduje o wszystkim w rodzinie, nie znosi sprzeciwu, często jest postrachem najbliższych.

Chociaż dziadek często także nie od razu wchodzi w swoją nową rolę społeczną, jest on jednakowo ważny dla wnucząt jak babcia. Relacje dziadka z dziećmi są inne niż w przypadku kobiet. Podstawą są wspólnie wykonywane czynności rekreacyjne. Jeśli zdrowie dziadka pozwala, uczestniczy on wspólnie z dziećmi w spacerach, zabawach, grach, wycieczkach. Podczas nich właśnie wymieniają informacje, poglądy, przekazują im fragmenty swojego życia, swoją wiedzę, doświadczenia życiowe, niejednokrotnie również historię rodziny i państwa. Nierzadko zdarzają się sytuacje, gdzie dziadek zostaje bohaterem lub wzorem do naśladowania. Kontakt emocjonalny wnuków z dziadkiem jest bardzo ważny dla wszechstronnego rozwoju dzieci. Kontakty dziadków z wnukami, oczywiście nie mogą być zastąpione przez inne związki. Nie ulega też wątpliwości, że oba pokolenia wzajemnie się potrzebują. Istotą „dziadkowania” jest pełnienie swoich ról w sposób oparty na więzi emocjonalnej. Dziadkowie tworzą dla wnuków azyl z dala od codziennego świata, w której wspólne przebywanie daje poczucie miłości i bezpieczeństwa.

W stosunkach dziadków z wnukami ważne miejsce zajmuje wspólne wykonywanie czynności. W większości są to czynności typu rekreacyjnego takie jak: spacer, wycieczki, oglądanie telewizji, gry i zabawy. Przekazują im również elementy historii kraju, w której uczestniczyli. Zdarza się, że dziadek dla wnuków staje się bohaterem, wzorem do naśladowania. Ma to duży wpływ na rozwój osobowości dziecka.

Bezpośrednie kontakty z dziadkami uczą dzieci rozumieć rozwój społeczeństwa i dzieje własnej rodziny. We właściwy sposób kształtuje się również ich stosunek do ludzi starszych. Dzięki dziadkom dzieci od najmłodszych lat uczą się dostrzegać różne potrzeby innych, uczą się tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka. Starsi mają także wpływ na kształtowanie się w nich poczucia obowiązku oraz odpowiednich postaw (Susułowska, 1998: 13–66).

Typologia stylów pełnienia roli dziadków również uwzględnia zarówno cechy specyficzne dla seniorów, jak i psychospołeczne warunki realizowania danej roli (Chmielnicki, 1978 za: Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006: 100):

- Styl formalny – ograniczający się w kontaktach z wnukami do tego, „co należy”,
- Styl „zastępczych rodziców” – polegający na wypełnianiu wobec wnuków ról rodzicielskich,
- Rola „krynicy mądrości rodzinnej” – dziadkowie edukują wnuki i przekazują tradycje rodzinne, cieszą się dużym autorytetem,
- Rola rozrywkowa – dziadkowie utrzymują z wnukami stosunki oparte na wspólnej zabawie i wzajemnej satysfakcji,
- Rola „życzliwych św. Mikołajów” – dziadkowie rzadko kontaktują się z wnukami, lecz obdarowują ich prezentami, pieniędzmi.

Z racji tradycyjnego pojmowania ról rodzinnych można przypuszczać, że stosunkowo rzadko w Polsce obserwuje się styl polegający na dystansowaniu się od wnuków. Częściej relacja między dziadkami a wnukami ma charakter „odroczonego rodzicielstwa” (Susułowska 1998: 67). Na popularność takiego przyjmowania roli wpływają warunki mieszkaniowe i praca zawodowa lub kontynuowanie studiów przez rodziców.

Cz. Czapów (1978) opisuje, jak ważną rolę odgrywają dziadkowie w wychowaniu dzieci. Zauważa m.in., że na ogół spośród dziadków większy wpływ na życie rodzinne wywiera babcia. Ojcowie rodziców dziecka zdecydowanie rzadziej stykają się z wnukami, a kontakt z nimi ma przede wszystkim charakter rekreacyjny. W wielu wypadkach babcia obejmuje szereg opiekuńczych funkcji, aby pomóc w ten sposób rodzicom. Dziadkowie w wielu wypadkach lubią okazywać dumę z powodu osiągnięć wnuków, a jednocześnie wcale nie są skłonni do brania na siebie odpowiedzialności za ich wykroczenia i błędy. Często bardzo chętnie nawiązują kontakty z wnukami, gdyż bywają one dla nich bardziej atrakcyjne niż kontakty z przedstawicielami własnej generacji. Mają one głównie charakter zabawowy, towarzyski, rekreacyjny. Tego rodzaju relacje, o ile są częste i przez dziecko lubiane, znacząco na nie oddziałują. Stosunek dzieci do dziadków jest z reguły odbiciem stosunku rodziców do dziadków. Może to być stosunek dezaprobaty i lekceważenia bądź też szacunku i uznania.

Przy coraz częstszej nieobecności w domu zapracowanych rodziców seniorzy stanowią oparcie dla młodych członków rodziny. Dlatego tak ważne jest wpojenie dzieciom szacunku dla osób starszych. Bezpośredni kontakt dzieci z dziadkami pozwala uświadomić im, jaką mądrość zdobywa człowiek wraz z wiekiem. Obecność w rodzinie osób starszych uczy młodzież tolerancji, ale również pozwala bezpośrednio zetknąć się z ich problemami.

Rodzina wielopokoleniowa była najpowszechniejszą formą koegzystencji człowieka we wcześniejszych okresach historii. W świecie współczesnym w krajach

wysoko rozwiniętych obserwujemy tendencję do zakładania rodzin małych (dwupokoleniowych) mieszkających oddzielnie. Jednak w polskich realiach ekonomicznych liczba rodzin trzypokoleniowych, gdzie dziadkowie mieszkają wspólnie z wnukami, bardzo gwałtownie nie spada. Istnieje jednak dążność młodych małżeństw do posiadania własnego mieszkania, a większość współczesnych rodzin dużych istnieje z przymusu właśnie ze względów mieszkaniowych i finansowych.

Nawet w zredukowanych dużych rodzinach, mających inną strukturę niż wielopokoleniowe, z racji zamieszkiwania z młodszym pokoleniem tylko jednego z dziadków – najczęściej babci – rola seniorów jest odmienna niż w poprzednich dziesięcioleciach. Charakter patriarchalny takich rodzin można jeszcze dostrzec na wsiach, lecz w złagodzonej formie. Obecnie najstarsze pokolenie nie góruje już nad młodszym, a władza nie spoczywa w osobie najstarszego mężczyzny.

Współczesne rodziny dotykają rozmaite przeobrażenia – często niepokojące. Przekształcenia ekonomiczne, polityczne i obyczajowe doprowadziły do modyfikacji obrazu rodziny, co nader często niekorzystnie wpływa na proces socjalizacji i zapewnienie opieki dzieciom. Podobnie transformacja spowodowała m.in. rozchwianie sytuacji bytowej. Wszystko to powoduje, że dzieci dorastają w otoczeniu społecznym charakteryzującym się osłabieniem norm i znaczenia instytucji. Dlatego rodzina spełnia swoje funkcje w gorszych warunkach, nawet jeśli dobrze sobie radzi pod względem ekonomicznym. Jednym z następstw transformacji ustrojowej i gospodarczej są wyjazdy zarobkowe stanowiące poważne zagrożenie dla trwałości rodziny oraz prawidłowego rozwoju dzieci. W zastępstwie nieobecnych rodziców dziećmi na ogół zajmują się dziadkowie, będący w tej sytuacji nieocenionym wsparciem dla pracujących rodziców oraz źródłem miłości i ciepła, gwarantem stabilności i bezpieczeństwa dla dzieci. Potwierdza to prawdę, iż tam gdzie są dziadkowie, dzieciom żyje się lepiej i spokojniej.

Realizacja funkcji opiekuńczych i wychowawczych możliwa jest dzięki istnieniu rodziny wielopokoleniowej. W znacznej mierze jest to rodzina wielopokoleniowa zmodyfikowana, która jednak oparła się zachodnim tendencjom do szybkiego usamodzielniania i redukowania więzi z bliskimi.

Relacje panujące w rodzinie wielopokoleniowej mają wielki wpływ na wychowanie młodego człowieka. Dziecko dorastając, od najmłodszych lat czerpie wzorce osobowe, którymi będzie posługiwało się w dorosłym życiu. Żyjąc pod jednym dachem zarówno z rodzicami, jak i z dziadkami, młody człowiek uczy się wielu norm postępowania zaobserwowanych w domu rodzinnym.

W czasach, gdy rodzice zajęci są pracą zawodową, to właśnie na dziadkach spoczywa obowiązek opieki i wychowania swoich wnuków. Przekazując odpowiednie tradycje, wzorce do naśladowania, są w stanie zapewnić im odpowiedni start w dorosłe życie. Ważnym aspektem w tym procesie są bliskie i pozytywne ich kontakty, które umożliwiają zrozumienie psychiki, potrzeb i postaw ludzi starszych. Uświadomienie sobie tego jest szczególnie ważne w dzisiejszych czasach, kiedy to

wydłuża się wiek życia ludzi starszych, a w wielu przypadkach stosunek młodego pokolenia do nich jest niewłaściwy.

Bezpośrednie kontakty z dziadkami uczą dzieci rozumieć rozwój społeczeństwa i dzieje własnej rodziny. We właściwy sposób kształtuje się również ich stosunek do ludzi starszych. Obecność babci i dziadka w rodzinie pozwala wnukom na bezpośrednie zetknięcie się z ich problemami, na kształtowanie właściwego podejścia do nich, co stanowi jedno z przejawów kultury osobistej i społecznej. Dzięki dziadkom wnuki uczą się również dostrzegać potrzeby ludzi starszych, uczą się tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka.

Bibliografia

- Czapów Cz. (1978), *Rodzina a wychowanie*, Łódź.
- Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź.
- Dyczewski L. (2003), *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Lublin.
- Nowicka A. (2006), *Wybrane problemy osób starszych*, Kraków.
- Susłowska M. (1998), *Psychologia starzenia się*, Warszawa.
- Andrzejewska J. (2006), *Spotkania dzieci i seniorów*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.
- Chmielewska M. (2002), *Rola dziadków w procesie socjalizacji*, „Wychowanie na co dzień”, nr 7.
- Małecka B. (2006), *Więzi uczuciowe między dziadkami a wnukami*, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze”, nr 2.
- Małecka B. (1997), *Dziadkowie w rodzinie*, „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- Marchow M. (2005), *Dziadkowie*, „Remedium”, nr 6.
- Rybczyńska I. (1976), *Jak być (kochaną) babcią*, Warszawa.
- Włodowska Z. (1995), *O późnej miłości*, „Wychowanie na co dzień”, nr 4.

Komunikaty z badań

Konstantinos Tsirigotis, Ewa Lewik-Tsirigotis, Jolanta Klimas

Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza dzieci w rodzinach pozostających pod nadzorem kuratora sądowego

Streszczenie

Od dawna wiadomo, że wychowanie dziecka rozpoczyna się w domu rodzinnym. Tam też ma swój początek proces socjalizacji. Jak stwierdził Maslow, dobre i zdrowe społeczeństwo to takie, które pozwala na ujawnienie się najszczytniejszych celów, jakie może mieć człowiek, a to dzięki zaspokojeniu wszystkich jego podstawowych potrzeb. Celem niniejszej pracy była analiza sytuacji opiekuńczo-wychowawczej dzieci w rodzinach pozostających pod nadzorem kuratora sądowego.

Summary

Till a long time it is known, that the so-called first nurturing has the place in the family house, where the process of socialization also begins. As Maslow claimed: good and healthy society is the society would then be defined as one that permitted the man's highest purposes to emerged by satisfying all his preponent basic needs. The aim of this work was an analysis of children the nurture and educational situation of children in families being under supervision of the forensic curator.

Rodzina występuje we wszystkich historycznie znanych typach społeczeństw i kultur. Od najdawniejszych czasów stanowiła też przedmiot rozważań badawczych. Teoretycznie analizy na temat rodziny i jej miejsca w społeczeństwie podejmowane były już w starożytności. Arystoteles (IV w. p.n.e.) uznawał tę komórkę społeczną za podstawowe środowisko człowieka, ważniejsze i bardziej konieczne niż państwo. Życie rodzinne traktował jako istotny czynnik rozwoju uczuciowego człowieka wzbogacający całą jego działalność. Przyjmował, że ludzie stworzeni są bardziej do życia we dwoje niż w większej społeczności państwowej. Z tego też względu właśnie rodzina stanowi najlepszą formę zaspokajania wewnętrznej potrzeby bliskości (Kwak, 1994).

Minuchin uważa, że rodzina jest grupą, która ma szczególne znaczenie w życiu każdej jednostki. Teoria systemu, zastosowana przez niego do badań nad rodzi-

ną, określa system jako zbiór przedmiotów wraz ze stosunkami zachodzącymi między nimi oraz ich atrybutami. W systemie mamy podsystemy, a każda osoba w rodzinie może być ich członkiem np. mąż–żona, matka–córka itp. To, co dzieje się wewnątrz podsystemu ma wpływ nie tylko na osoby go tworzące, ale także na innych członków rodziny (Braun-Gałkowska, 1984).

Ważność rodziny dla człowieka wyraża się w stwierdzeniu, że to w niej rodzi się obywatel i w niej znajduje pierwszą szkołę tych cnót społecznych, które stanowią o życiu i rozwoju społeczeństwa. W ten sposób na mocy swej natury i powołania, daleko od zamknięcia się w sobie, rodzina otwiera się na inne rodziny i na społeczeństwa, podejmując swoje zadania społeczne (Jan Paweł II, 1981).

Tzw. szerokie rozumienie procesu socjalizacji obejmuje rozwój osobowości, kształcenie i stawanie się członkiem określonej społeczności, czyli przygotowanie i adaptację do pełnienia określonych ról społecznych. Rodzina, w odróżnieniu od innych instytucji wychowawczych i kształcących wychowawców, nauczycieli oraz od grup rówieśniczych, stanowi dla dziecka nie tylko pierwsze, ale i trwałe środowisko społeczne, którego zasadniczo nie zmienia ono do okresu dorosłości i usamodzielnia się.

Rodzina jako najmniejsza komórka społeczna, spełnia ważne funkcje. Jednym z podstawowych jej zadań jest zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków do wzrostu i rozwoju. Szczególnego znaczenia nabiera ta funkcja w stosunku do dzieci małych – ze względu na ich całkowitą zależność od świata dorosłych, a także z uwagi na wpływ wczesnego okresu życia na późniejszy rozwój fizyczny i psychiczny, w tym także poznawczy, uczuciowy i społeczny człowieka (Ziemska, 1975).

Od dawna wiadomo, że wychowanie dziecka rozpoczyna się w domu rodzinnym. Tam też ma swój początek proces socjalizacji (Tsirigotis, 2009). Rodzina poprzez zamierzone oddziaływanie opiekuńcze i wychowawcze, a także przez niezamierzony wpływ wynikający ze wzajemnych stosunków uczuciowych i zespołu interakcji między członkami oraz przez wzory osobowe rodziców, przyczynia się do fizycznego, psychicznego oraz społecznego rozwoju dziecka. Dzięki tym oddziaływaniom przygotowuje się ono do samodzielnego życia w społeczeństwie, które podejmuje w przyszłości jako człowiek dorosły. Równocześnie rodzina przekazuje dziecku wartości, normy, wzory zachowań i obyczaje kultury, do której przynależy. Przenosi zatem – zazwyczaj nie zdając sobie sprawy – znajomość społeczeństwa, którego dziecko staje się członkiem. Do zadań każdej rodziny należy zaspokojenie potrzeb fizycznych dziecka, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa i miłości, dbałość o jego usamodzielnienie oraz starania o kształtowanie jego rozwoju moralnego. Jedną z najważniejszych funkcji tej nieformalnej instytucji jest funkcja psychohigieniczna. Dzięki zapewnieniu członkom stabilizacji, możliwości wymiany emocjonalnej i warunków dla rozwoju osobowości przyczynia się do ich dojrzałości emocjonalnej, równowagi psychicznej. Funkcja ta rzadko jest określana jako psychohigieniczna, częściej mówi się o niej jako funkcji: wymiany emocjonalnej, ekspresji uczuć, zrozumienia i uznania, rozładowania napięć

emocjonalnych czy też funkcji zapewniającej poczucie bezpieczeństwa. Przez wypełnienie tego zadania rodzina przyczynia się do ugruntowania i kultywowania zdrowia psychicznego w społeczeństwie, dzięki niej zaspokajane są potrzeby emocjonalne, miłości i przynależności, uznania i szacunku, a także poczucia bezpieczeństwa (Kamiński, 1982).

Warto w tym miejscu przypomnieć podstawowe założenia hierarchicznej koncepcji potrzeb Masłowa. Powiada on, że istoty ludzkie są motywowane poprzez uporządkowany system podstawowych, „instynktoidalnych” pragnień: fizjologicznych, bezpieczeństwa, afiliacji, szacunku i samorealizacji oraz samourzeczywistnienia (do tych ostatnich zalicza się potrzeby twórczości, wiedzy, rozumienia i estetyczną). Hierarchia pociąga za sobą to, że niezaspokojone „niższe” potrzeby dominują i zwyciężają, gdy nastąpi konflikt z niezaspokojonymi „wyższymi” potrzebami. Samorealizacja wymaga realizacji wszystkich wcześniejszych pragnień. Siłę motywacyjną mają tylko potrzeby niezaspokojone. Gratyfikowana, zaspokojona potrzeba wyższa może zacząć dominować i determinować zachowanie człowieka. Pragnienia wyższego rzędu pojawiają się później tak w rozwoju ontogenetycznym, jak i filogenetycznym. Życie motywacyjne człowieka to „wspinanie się” na kolejne stopnie (poziomy) „piramidy potrzeb”. Potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa dominują u niemowląt, bezpieczeństwa i afiliacji u dzieci młodszych, natomiast afiliacji i szacunku u dzieci starszych. Na początku okresu dorastania pojawiają się potrzeby samorealizacji, ale dopiero wśród dorosłych ludzi spotyka się najczęściej osoby, u których potrzeby te całkowicie dominują. Oprócz tych grup podstawowych ludzkich wymogów Masłow wymienia jeszcze pragnienie wiedzy i zrozumienia oraz potrzeby estetyczne (Masłow, 1954; 1964).

Ważnymi pojęciami w koncepcji Masłowa są również pojęcia potrzeby lub motywacji rozwoju i niedoboru (braku). Te ostatnie (*deficiency needs*) to potrzeby podstawowe, fundamentalne (fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości oraz szacunku). Wynikają one z niedostatku, z braku czegoś podstawowego; są one celem, ale też etapem. Kolejnym poziomem są potrzeby wyższe – potrzeby rozwoju (*growth needs*). Są one związane przede wszystkim z samourzeczywistnieniem. Dla tej grupy potrzeb rezerwuje się terminy takie jak „metamotywacja” i „metapotrzeby”, opisując w ten sposób środek do osiągnięcia celu. W tym miejscu ważne też są pojęcia „być” i „stawać się”. Człowiek poprzez nieustanne „stawanie się” zaczyna „być”. Dlatego też Masłow mówił o motywacji B(eing), która nie zmierza do własnego zaspokojenia, lecz do transcendencji samego siebie (Masłow, 1962).

Zdrowy człowiek jest głównie motywowany przez potrzebę rozwijania i aktualizowania swoich najpełniejszych możliwości i zdolności. Jeżeli osoba ma jakieś podstawowe potrzeby chronicznie aktywne, jest ona po prostu chora. Masłow posuwa się jeszcze dalej i wyciąga śmiały wniosek, że dobre i zdrowe społeczeństwo to takie, które pozwala na ujawnienie się najszczytniejszych celów, jakie może mieć człowiek dzięki zaspokojeniu wszystkich jego podstawowych potrzeb. Ich realizacja jest koniecznym warunkiem do rozwijania przez człowieka jego możliwo-

ści w stopniu jak najpełniejszym (Maslow, 1971; Tsirigotis, Gruszczyński, 2005). Z tego wynika, że wychowanie dzieci i ich socjalizacja jest nie tylko i wyłącznie „prywatną” sprawą rodziny, ale leży w interesie szerszego systemu i kontekstu, który obejmuje tę rodzinę. Jednocześnie nie wyklucza to odpowiedzialności za wychowanie, która spoczywa na rodzicach każdego dziecka.

Rozwój osobowości, kultury i postępu są w dużym stopniu związane z bogactwem różnorodności i jakości potrzeb oraz aspiracji, a także z tym, aby jednostka nie stawiała się niewolnikiem potrzeb nadmiernie rozbudzonych. Człowiek jest egzystencją świadomą siebie i dla siebie tożsamą, zdolną do autonomii i działania zgodnie z własnymi wyborami (Chłopkiewicz, 1982).

Teoria środowiska społecznego i teoria ludzkich potrzeb stanowią podstawę pożytkowania koncepcji przetwarzania środowiska jako metody pracy socjalnej, opiekuńczej i wychowawczej. Reasumując powyższe rozważania, raz jeszcze należy podkreślić ogromną rolę środowiska rodzinnego w rozwoju oraz zaspokajaniu potrzeb dziecka.

Wyrastając na gruncie naturalnych potrzeb biologicznych i psychicznych, rodzina jako grupa pierwotna stanowi zbiorowość o wyjątkowej intymności i emocjonalnym powiązaniu jej członków. Co dzieje się, kiedy ta podstawowa komórka społeczna nie funkcjonuje prawidłowo? Następstwem jest jej dezorganizacja poprzez szereg negatywnych czynników takich jak: zaniedbywanie podstawowych obowiązków wobec dzieci, rozwód rodziców (lub separacja), alkoholizm, prostytutka, narkomania, niezaradność życiowa, choroby psychiczne, uchylanie się od obowiązków pracy oraz szereg innych. Wtedy rodzina „choruje”, dzieje się w niej coś nienormalnego, niepożądanego zarówno dla jej członków, jak i dla całego społeczeństwa. Patologia życia rodzinnego jest jedną z kategorii patologii społecznej. Zjawiska te oceniane są przez społeczeństwo bardzo źle ze względu na dużą szkodliwość społeczną, jak również na kolizję z obowiązującym kodeksem moralnym i prawnym. Za patologiczną można uznać taką rodzinę, która z pewnych przyczyn leżących w niej samej, nie jest w stanie wykonywać właściwych sobie podstawowych zadań w stosunku do każdego ze swych członków (Szczepański, Rosół, 1997). Ze względu na szczególną rolę rodziny wobec wychowujących się w niej dzieci trzeba zająć się rodzicami niewydolnymi w pełnieniu swoich funkcji, jednocześnie przystosowując dzieci do właściwego wypełnienia przypadających im ról społecznych.

Rodziny dysfunkcjonalne często nie są w stanie zaspokoić podstawowych potrzeb materialnych, psychicznych i społecznych. Nie osiągają minimum socjalnego, a nawet co najmniej połowy biologicznego minimum egzystencji. Zamieszkują w ciasnocie; w rodzinach tych występuje konflikty emocjonalne. Więzy między ich członkami są zazwyczaj poważnie osłabione, dzieci boleśnie odczuwają wyobcowanie i odrzucenie uczuciowe. Szczególnie degradujący wpływ na funkcjonowanie rodziny ma alkohol. Nadmiernie pijący członek rodziny dezorganizuje życie wszystkich domowników. Wprowadza atmosferę niepokoju, zagrożenia przed mo-

gącym zdarzyć się nieodwracalnym nieszczęściem, a także lęk o bezpieczeństwo fizyczne i moralne. Rodziny o tak niekorzystnych warunkach nie są w stanie bez pomocy i ingerencji z zewnątrz, zarówno z przyczyn obiektywnych, jak i subiektywnych, sprawować swych funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Jedną z głównych instytucji, które interweniują w sprawie dzieci pod tym względem zaniebdanych są Sądy Rodzinne, które wydają odpowiednie zarządzenia. Z Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego wynika, że jeżeli dobro dziecka jest zagrożone, sąd opiekuńczy może określić, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu albo poddać rodziców innym ograniczeniom, jakim podlega opiekun. Może poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi społecznemu przez organ pomocniczy sądu. Może zarządzić umieszczenie małoletniego w rodzinie zastępczej albo w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Jeżeli władza rodzicielska nie może być wykonywana z powodu trwałej przeszkody albo jeżeli rodzice nadużywają władzy rodzicielskiej lub w sposób rażący zaniebdują swe obowiązki względem dziecka, sąd opiekuńczy pozbawi rodziców władzy rodzicielskiej. Może orzec to także w stosunku do jednego z rodziców.

Chociaż interwencja sądu nie zawsze jest wywołana sytuacją zawinioną przez opiekunów (najczęściej jednak tak jest), dyskwalifikuje to rodzinę jako pełnowartościowe środowisko wychowawcze, przenosząc na instytucje społeczne w całości lub w części obowiązki i prawa rodziców wynikające z faktu rodzicielstwa. Za obszar szczególnej koncentracji zjawisk patologicznych przyjmuje się rodziny dysfunkcyjne, które same są dewiacyjne lub zagrożone dewiacją, „produkcją kolejnych dewiantów” (Winiarz, 1998). I tak, szukając przyczyn takiej patologii jak przestępczość młodzieży, często wskazuje się na kluczową w tym względzie rolę wychowania, wiążąc jego niedostateczne efekty z załamaniem się rodziny (Krzyżak-Szymańska, 2005). Rodziny patologiczne stwarzają ogromne zagrożenie dla dobra dzieci. Z nich najczęściej wywodzą się nieletni i młodociani sprawcy przestępstw, pijący alkohol, dokonujący prób samobójczych, nieuczący się i niepracujący, wykazujący wczesne przejawy niedostosowania społecznego. Charakterystyczne jest to, że te niebezpieczeństwa dotyczą często więcej niż jednego dziecka w rodzinie. Rzadko środowisko szkolne może im skutecznie pomóc w przewyciężaniu braków i konfliktów emocjonalnych. W porównaniu z rówieśnikami, dzieci te są gorzej wyposażone pod względem rozwojowym, bytowym, kulturalnym i emocjonalnym, a jednocześnie przejawiają mniejszą życiową dojrzałość. Skłonne są do izolacji, zamykania się w sobie bądź też agresji i protestu. Nie znajdując akceptacji w środowisku kolegów szkolnych, poszukują jej częściej w rówieśniczych grupach destrukcyjnych. Popełnienie czynu karalnego przez dzieci poniżej 13-go roku życia jest przejawem trwającego przez dłuższy czas procesu niedostosowania społecznego i z całą pewnością świadczy o braku odpowiedzialnej opieki – zaniebdaniu wychowawczym. Znamienny jest fakt, że np. w 2007 r. 54 747 nieletnich sprawców popełniło 10,10% ogółu czynów zabronionych, w tym dzieci do 13-go r.ż. popełniły 3575 czynów karalnych (KGP, 2009).

W Policyjnych Izbach Dziecka na terenie kraju przebywało 2112 uciekinierów z domów rodzicielskich. Liczba ta nie w pełni obrazuje stan istniejący, ponieważ nie wszyscy uciekinierzy tam trafiają, a ponadto rodzice nie zgłaszają wszystkich przypadków ucieczek.

Sądy dla nieletnich są instytucją stosunkowo młodą, ponieważ powstały dopiero pod koniec XIX w. w USA. Początki idei kurateli sądowej sięgają 1841 r. Wtedy to Jan Augustus, szewc w Bostonie, podjął się opieki nad młodocianym przestępcą, gwarantując sądowi, że nie powróci on na drogę przestępstwa (Górecki, 1998; Korcyl-Wolska, 2008). Wydział rodzinny i nieletnich jest właściwy dla pracy kuratora ds. rodzinnych i nieletnich. Tryb powoływania, zakres obowiązków i uprawnień przysługujących kuratorom (zawodowym i społecznym) określa rozporządzenie ministra sprawiedliwości, w świetle którego kuratorem może zostać osoba, która ukończyła wyższe studia pedagogiczne, psychologiczne lub socjologiczne, a w wyjątkowym wypadku inne wyższe studia albo ma wykształcenie średnie i wykonywała zawodowo lub społecznie obowiązki w zakresie profilaktyki, resocjalizacji lub wychowania. Do obowiązków kuratora rodzinnego należy wykonywanie czynności zleconych przez sędziego ds. rodzinnych i nieletnich w postępowaniu przygotowawczym (sprawy jednorazowe dotyczące przedterminowego zawarcia związku małżeńskiego, rozwodowe, wywiady na zlecenie innych sądów) i w postępowaniu po wydaniu orzeczenia. Ponadto kurator zawodowy zobowiązany jest do sprawowania nadzorów, udzielania podopiecznym pomocy i kontroli nad wykonywaniem obowiązków przez rodziców, których władza rodzicielska została ograniczona. Zakres jego obowiązków jest ogromny. O skuteczności jego pracy decydują pewne predyspozycje osobowościowe, do których niewątpliwie należą: łatwość nawiązywania kontaktów, umiejętność słuchania, konsekwencja w działaniu, autentyczność w niesieniu pomocy nadzorowanym, skuteczność konstruktywnych działań, umiejętność egzekwowania zadań wyznaczonych wspólnie z nadzorowanymi, umiejętność związana z wykorzystaniem wiedzy interdyscyplinarnej w pracy (zwłaszcza wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, prawa), umiejętności organizatorskie.

Podstawowym zadaniem kuratora jest doprowadzenie do samodzielnego funkcjonowania rodziny, nieletnich czy osoby uzależnionej od alkoholu poprzez niesienie im pomocy w pokonywaniu ich problemów, które stały się przyczyną ingerencji sądu. Gdy kurator pracuje z rodziną, w której ograniczone są prawa rodzicielskie, jego głównym celem jest doprowadzenie do sytuacji ponownego przywrócenia praw rodzicielskich.

Celem pracy niniejszej była analiza sytuacji opiekuńczo-wychowawczej dzieci w rodzinach pozostających pod nadzorem kuratora sądowego.

1. Metodologia badań

W celu uzyskania odpowiedniego materiału do analizy zastosowano następujące wywiad i techniki pomocnicze: obserwację oraz badanie dokumentów.

Wywiad jest rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz. Wywiad środowiskowy wykorzystywany jest w celu rozpoznaniu układów, charakteru i zależności środowiska wychowawczego, a także do zbadania wszelkiej problematyki środowiska i aspektów wychowania w środowisku społecznym. Technika ta służy głównie do poznawania faktów, opinii i postaw danej zbiorowości. Głównymi typami wywiadów w badaniach pedagogicznych są wywiady skategoryzowane i nieskategoryzowane. Różnią się one od siebie zasadami konstrukcyjnymi takimi jak stopień usystematyzowania i ich ujednolicenie. Narzucają one określony sposób prowadzenia rozmowy. W naszych badaniach zastosowano wywiad skategoryzowany, który określa ściśle kolejność i brzmienie stawianych pytań.

Ze względu na sposób przeprowadzania wywiadu wyróżniamy wywiad jawny ukryty i jawny nieformalny. Wywiadem jawnym nazywamy rozmowę, w której badany poinformowany jest o prawdziwych celach, charakterze i przedmiocie wywiadu. Musi być on skategoryzowany. Jeżeli przedmiotem badania są zagadnienia drażliwe bądź jeśli rolę społeczną badanego w danej zbiorowości określa ściśle jego opinia lub postawy, które niekiedy mogą być różne od osobistych, celowe jest stosowanie wywiadu ukrytego. Natomiast jawny nieformalny polega na tym, że badany orientując się w fakcie prowadzenia z nim wywiadu, nie jest poinformowany o właściwym jego przedmiocie. W badaniach zastosowano wywiad jawny (w szkole w czasie zasięgania opinii od nauczycieli) oraz wywiad jawny nieformalny wśród rodzin nadzorowanych.

Kolejną techniką badawczą była obserwacja. Jest ona najbardziej wszechstronnym sposobem gromadzenia materiałów. Nazywamy nią czynność systematycznego rejestrowania zachowania i interpretacji uzyskanych danych. Zasadą obserwacji jest brak ingerencji badacza w przebieg zdarzeń będących jej przedmiotem. Technika ta dostarcza badaczowi najbardziej „naturalnej” wiedzy o obserwowanej grupie, a więc informacji najbardziej prawdziwej.

Następną pomocniczą techniką badawczą była analiza dokumentów. Służy ona do gromadzenia wstępnych, opisowych, a także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku (Pilch, 1995; Łobocki, 2000; Brzeziński, 2004). Dokument to występujący w dowolnej postaci dowód istnienia określonych faktów i wydarzeń lub pisemne świadectwo zaistniałych sytuacji. W tej pracy posłużono się badaniem pisemnych dokumentów zebranych w sposób systematyczny, którymi były akta prowadzonych spraw i zawarte w nich sprawozdania okresowe.

Narzędziem badawczym jest skategoryzowany kwestionariusz wywiadu. Są nim rozwinięte dyspozycje do wywiadu środowiskowego. Dobór próby był warstwowo-losowy. Wszystkie badane rodziny są pełne, ale mają ograniczoną władzę rodzicielską. W badaniach uczestniczyło 30 rodzin (tj. 140 osób) objętych nadzorem kuratora. Zespół badawczy, w tym kurator zawodowy, uzyskał zgodę na przeprowadzenie badań z wyżej wymienioną grupą osób. Czas przeprowadzenia

jednego wywiadu wynosił około 1,5 godziny. Badacze nie mieli problemów z nawiązaniem właściwego kontaktu z rodzinami badanymi.

2. Wyniki badań własnych i ich omówienie

Badania przeprowadzono w rodzinach pełnych z ograniczoną władzą rodzicielską pozostających pod nadzorem kuratora sądowego. Na wstępie badań zwrócono uwagę na wiek rodziców, liczbę dzieci, poziom wykształcenia oraz warunki materialno-bytowe.

Z zebranych danych wynika, że najwięcej rodziców, tj. 53,3% z rodzin pozostających pod nadzorem kuratora jest w przedziale wiekowym od 30 do 40 lat. W badanej grupie brak rodziców w wieku powyżej 50 lat. Tak więc są to ludzie w pełni sił fizycznych i psychicznych, a mimo tego nie potrafili wykorzystać swojej szansy życiowej i nie zapewnili dzieciom właściwych warunków opiekuńczo-wychowawczych.

W 30 badanych rodzinach było 80 dzieci. Rodziny te są w większości wielodzietne: 8 (26,67%) ma po 4 dzieci (tj. 40% wszystkich dzieci w badanych rodzinach). Takie rodziny zapewniają przyrost naturalny, gwarantują biologiczne trwanie społeczeństwa. W interesie państwa jest otaczanie ich opieką i wspieranie w sprawowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Zresztą widać, że to one właśnie tej pomocy najbardziej potrzebują. Najmniejszy odsetek rodzin (20%) ma po jednym tylko dziecku.

Wykształcenie rodziców to czynnik, który ma wpływ na wychowanie dzieci. Niski poziom wykształcenia opiekunów decyduje o statusie zawodowym i społecznym. Analizując ten aspekt u badanych rodziców, stwierdzono, że większość matek (46,70%) zakończyła swoją edukację na poziomie zawodowym, a większość ojców (66,70%) na podstawowym. Ogółem w grupie rodziców przeważa wykształcenie podstawowe (50% ogółu rodziców). Rodziny z ograniczoną władzą rodzicielską cechuje zatem niski poziom wykształcenia. Są to ludzie o skromnym zasobie słownictwa, nieprzywiązujący wagi do kulturalnego spędzania czasu wolnego i zdobywania wiedzy. Postawy rodziców wobec nauki rzutują w poważnym stopniu na aspiracje dzieci związane z dalszym kształceniem i sposobem życia.

Następnie przeanalizowano sytuację materialną rodzin z uwzględnieniem głównego źródła utrzymania. Na 30 rodzin badanych tylko w czterech przypadkach głównym źródłem utrzymania jest praca zarobkowa (13,30%). Pozostałe osoby pozostają w domach, utrzymują się z rent inwalidzkich (4 rodziny, tj. 13,30%), z zasiłków dla bezrobotnych (6 rodzin, tj. 20%), z zasiłków Ośrodka Pomocy Społecznej (12 rodzin, tj. 40%). W czterech rodzinach głównym źródłem dochodu są alimenty przeznaczone na rzecz dzieci pochodzące z Banku Alimentacyjnego (3,3%). Wynika stąd, że 73,30% badanych rodzin obciąża materialnie państwo i społeczeństwo. Ojcowie tych dzieci uchylają się od obowiązku utrzymania rodziny. Nie wykazują chęci otrzymania stałej pracy zawodowej, usprawiedliwiają się

trudną sytuacją na rynku pracy. W rezultacie obciążają państwo i społeczeństwo w ogóle. Można założyć, że rodziny pozostające pod nadzorem kuratora sądowego są nieporadne nie tylko wychowawczo, lecz w ogóle życiowo.

Większość Polaków to katolicy i w tym świetle przeanalizowano, jakiego wyznania są rodzice pozostający pod nadzorem kuratora. Z dokonanych badań wynika, że 28 rodzin (93%) to katolicy, a 2 rodziny uważają się za ateistów (7%). W trakcie rozmowy na temat systematyczności uczęszczania do kościoła tylko 6 rodzin (20%) regularnie bierze udział w mszy świętej w niedzielę. Pozostałe 24 rodziny (80%) sporadycznie (najczęściej tylko w Święta Bożego Narodzenia i Wielkanoc) chodzą do kościoła. Rodzice wykazują zaniedbania nie tylko wobec swoich dzieci, ale również wobec Boga. Badani najczęściej tłumaczyli się brakiem czasu i znaczną odległością do kościoła. Jest to jednak na tyle zastanawiające, że większość tych ludzi to bezrobotni, a zatem zgodnie z tą deklaracją mają sporo wolnego czasu.

Mieszkanie jest jednym z podstawowych warunków umożliwiających funkcjonowanie rodziny i sprawowanie opieki nad dziećmi. Rodzina bez własnego mieszkania nie może zapewnić swym członkom potrzeby intymności, odpoczynku, zabawy i rozrywki. Dlatego też przeanalizowano sytuację mieszkaniową wśród badanych, zwracając uwagę przede wszystkim na warunki bytowe. Złą sytuację badani prawie zawsze tłumaczyli niskimi dochodami finansowymi, a nawet ustrojem społeczno-politycznym (w czasach PRL-u również wielu ludzi za swoje niepowodzenia, w tym również życiowe, obwiniąło system, tzw. „komunę”). Sytuacja mieszkaniowa dzieci była trudna, większość z nich musiała zadowolić się spaniem w jednym łóżku z rodzeństwem. Te, które spędzały noc w pokoju rodziców, były często niewyspane, narażone na słuchanie kłótni małżeńskich, a uczestnicząc w awanturach, przeżywały ogromne stresy. Często zła sytuacja mieszkaniowa spowodowana jest nie tylko brakiem środków, ale również niedbalstwem i nieprzywiązywaniem wagi do przestrzegania czystości. Niski poziom wykształcenia, niestarannie urządzone i brudne mieszkania świadczą o zaniedbaniach wychowawczych ze strony domu rodzinnego. Dlatego przeanalizowano, z jakiego środowiska rodzinnego pochodzą badani. Zdecydowana większość rodziców ma złe wspomnienia z dzieciństwa. Na 30 rodzin (tj. 60 rodziców) 8 osób (13%) to wychowankowie Domów Dziecka. W znacznej części badani wywodzą się z niepełnych rodzin, w których nadmiernie nadużywano alkoholu. Wśród 60 badanych 14 osób (23%) stwierdziło, że matka nadużywała alkoholu, a 38 (63%), że alkoholu nadużywał ojciec. Oboje rodziców spożywało nadmiernie alkohol w 8 (13%) przypadkach. 52 badanych (86%) stwierdziło, że rodzice stosowali wobec nich kary cielesne. Sami zaś uważają, że taka kara jest najskuteczniejszą metodą wychowawczą. Czas wolny (wakacje letnie) był okresem, w którym 50 badanych (83%) wykonywało pracę zarobkową (zbieranie jagód, praca przy żniwach). 10 badanych (16%) prawie corocznie ten czas spędzała na koloniach czy obozach. Spośród tych 10 badanych 8 osób to wychowankowie Domów Dziecka (tak więc korzystały

z zorganizowanych tam form wypoczynku). Powyższa analiza potwierdza, że rodzice badanych często nadużywali alkoholu, stosowali kary cielesne. Czyżby byłoby to dziedziczeniem społecznych dysfunkcji i patologii rodzinnej?

Jak wspomniano wcześniej, warunkiem zaspokajania potrzeb wyższych jest uprzednie zaspokojenie potrzeb „niższych”. W badaniach sprawdzono zatem, gdzie dzieci spożywają obiady oraz jak przestrzegają zasad higieny. Jeżeli chodzi o spożywanie głównego posiłku dnia okazało się, że 12 dzieci (40%) je go w szkolnej stołówce. Wynika to z zainteresowania pracowników socjalnych i kuratorów, którzy opiekują się tymi dziećmi. Posiłki w szkole w większości opłacane są przez Ośrodek Pomocy Społecznej. Najwięcej dzieci (16, tj. 53,30%) spożywa obiady w domu. Z uwagi na brak stołówki szkolnej te nie miały one możliwości korzystania z obiadów w szkole. W dwóch rodzinach dzieci nie mają obiadów w domu, korzystają z obiadów u babci (6,70%). Obiady domowe składały się głównie z jednego dania, niejednokrotnie z samej zupy. Najczęściej dzieci jedzą dużo potraw mącznych i ziemniaków z zsiadłym mlekiem. Ponadto obiady nie są gotowane codziennie, a najczęściej podawanym dzieciom posiłkiem jest chleb z dżemem. Do obowiązków rodziców należy wpojenie dziecku zasad higieny. W połowie rodzin dzieci nie miały szczoteczki do zębów. Jedynie starsze z nich wykonywały tę czynność systematycznie. Badane rodziny miały trudności w sprecyzowaniu odpowiedzi na temat form spędzania czasu wolnego oraz ilości czasu poświęconego dzieciom. Tylko dwie (6,70%) systematycznie wyjeżdżały z nimi na wczasy. Pozostałe rodziny (28, tj. 93,30%) nigdy nie spędziły wspólnych wczasów z dziećmi.

Jednym z najważniejszych zadań opiekuńczo-wychowawczych związanych z przygotowaniem dziecka do życia jest zapewnienie mu wykształcenia. Stwierdzony brak odpowiednich warunków materialno-bytowych czy nadużywanie alkoholu przez rodziców nie sprzyja nauce. Dzieci z tych rodzin najczęściej otrzymują oceny mierne i dostateczne. Tak więc w większości należą do uczniów osiągających słabe wyniki. Brak właściwej atmosfery w domu, nieodpowiednie postawy rodzicielskie są przyczyną występowania trudności wychowawczych. Najczęściej kłopoty te obejmowały ucieczki z domu oraz przestępstwa czy w ogóle czyny karalne.

Mimo tych niesprzyjających warunków, wszystkie dzieci stwierdziły, że kochają swoich rodziców, choć pojawiało się i stwierdzenie, że „nie chcemy takiego ojca, który ciągle pije, lepiej, gdyby go nie było” czy „chciałabym być w domu dziecka, bo jestem już zmęczona”.

Wobec większości dzieci (75%) stosowano kary cielesne takie jak: uderzenie ręką, szarpanie za włosy, bicie pasem, popychanie, a nawet rzucanie na podłogę. Wszystkie z nich (100%) były świadkami czy wręcz uczestniczyły w awanturach domowych. 60 spośród dzieci (73%) rozumie sens słów „interwencja policji” i pamięta widok uzbrojonego policjanta w domu. Podczas analizy sytuacji dzieci w ich rodzinach stwierdzono, że 16 dzieci (20%) spożywało alkohol w obecności rodziców!

Spośród wielu typów, najczęstszym zjawiskiem patologii jest nadużywanie alkoholu. Wystąpiło ono we wszystkich rodzinach (100%). Przemoc ujawniono w 20 rodzinach (66,70%), a przestępczość wystąpiła w 18 (60%). Osobą nadużywającą alkohol jest przede wszystkim ojciec. Rodzice nie wykazują chęci, aby leczyć się odwykowo. Przymusowe leczenie w zakładach zamkniętych nie przyniosło na ogół oczekiwanych rezultatów. Osoby te „nie mają sobie nic do zarzucenia”, a za trudną sytuację obwiniają wszystkich (w tym również dzieci), tylko nie siebie. Nadmierne spożywanie alkoholu przez członka rodziny, a tym bardziej przez oboje rodziców, niesie dla całej rodziny ogromne obciążenie finansowe. Często osoba nadużywająca alkoholu nie łoży wystarczających kwot na utrzymanie dzieci i własne, nie dba o zaspokojenie potrzeb członków rodziny. Liczy się tylko zdobywanie środków materialnych na alkohol. Marnotrawienie budżetu rodzinnego, zamienianie na procenty sprzętu codziennego użytku oraz uchylanie się od pracy pogarsza i tak już złą sytuację materialną rodziny.

Ostatnim tematem do omówienia pozostaje rola kuratora w rodzinach nadzorowanych. Badani najczęściej uważali, że sprawowany nadzór obciąża ich do „trzymania się na baczności”. Ponadto traktują kuratora jako doradcę, który wspiera ich w trudnych sytuacjach życiowych. Z analizy wynika, że jest on również osobą, która pomoże w przyznaniu środków finansowych z Ośrodka Pomocy Społecznej, wystąpi o przydział mieszkania. Badani pozytywnie ocenili pracę i starania kuratora.

Większość dzieci z rodzin alkoholowych rozwija się nierównomiernie: w niektórych sferach znacznie wyprzedza rówieśników, a w innych funkcjonuje poniżej wieku rozwojowego. Zwykle w ten sposób dzieci przystosowują się do trudnej sytuacji rodzinnej, inwestując całą energię w te swoje możliwości, które są istotne do przetrwania (Karasowska, 1998).

3. Wnioski i zakończenie

Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza dzieci w rodzinach pozostających pod nadzorem kuratora jest trudna. Wyraża się ona w trudnościach rodziców w wypełnianiu podstawowych funkcji oraz w niezaspokajaniu elementarnych potrzeb bytowych swoich dzieci. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest głównie nadużywanie alkoholu przez rodziców. Z przeprowadzonych badań wynika, że w większości przypadków osobą nadmiernie spożywającą alkohol w rodzinie jest ojciec. Nie łoży on na utrzymanie swoich dzieci, dba głównie o to, aby zgromadzić wystarczającą ilość środków materialnych na zakup alkoholu. Uchylanie się od pracy zawodowej, pobieranie alimentów na rzecz dzieci z Banku Alimentacyjnego świadczy również o zaniedbaniach wobec dziecka kosztem państwa i społeczeństwa. Często jedynym źródłem utrzymania takiej rodziny jest zapomoga z Ośrodka Pomocy Społecznej. Warunki mieszkaniowe dzieci objętych badaniami są bardzo trudne – prawie połowa z nich nie ma własnego miejsca do spania. Wiele z nich sypia

w pokoju rodziców, czując zagrożenie i niepokój przed pijanymi opiekunami. Dzieci biernie lub czynnie uczestniczą w awanturach domowych, wchłaniając destruktywne zachowanie rodziców. Pozwala to przypuszczać, że będą one powielać ich model zachowania. Dzieci wychowywane w takich warunkach są znerwicowane, nie mają odpowiedniej atmosfery i warunków do nauki, charakteryzują się niskim poczuciem własnej wartości. Większość z nich osiąga słabe oceny w szkole. Starsze dzieci dopuszczają się ucieczek z domu, biorą udział w czynach karalnych i przestępstwach. Badania wykazują, że rodzice nie robią zbyt wiele, aby zmienić złą sytuację. Niejednokrotnie nakłaniają nawet swoje dzieci do spożywania alkoholu. Najczęstszą metodą wychowawczą stosowaną przez rodziców jest kara cielesna. Mimo ciężkiej i skomplikowanej sytuacji w domu, wszystkie dzieci kochają swoich rodziców, chociaż bardzo pragną, aby ci zaprzestali nadużywać alkoholu. Chcą one czuć się bezpiecznie. W niektórych przypadkach starsze dzieci marzyły o uzyskaniu pełnoletności i opuszczeniu domu rodzinnego. Pozwala to stwierdzić, że dzieci z rodzin patologicznych nie mają zaspokojonych podstawowych potrzeb i warunków dla prawidłowego rozwoju. Kurator nie zawsze osiąga pozytywne efekty w pracy z taką rodziną. Zależy to od stopnia patologii nadzorowanych rodzin. Zdecydowana większość dzieci pragnie pozostać w swoich domach rodzinnych, dlatego należy dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić im możliwie jak najlepsze warunki opiekuńczo-wychowawcze.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M. (1984), *Rodzina w ujęciu Kardynała Karola Wojtyły*, Lublin.
- Brzeziński J. (2004), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa.
- Chłopkiewicz M. (1982), *Osobowość dzieci i młodzieży-rozwoj i patologia*, Warszawa.
- Górecki P. (1998), *Postępowanie poprawcze w sprawach nieletnich*, Sopot.
- Jan Paweł II. (1981), *Familiaris consortio*, Watykan.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Karasowska A. (1998), *Zintegrowany model pomocy dziecku i rodzinie*, „Świat Problemów”, nr 7, ss. 21–28.
- Korcył-Wolska M. (2008), *Postępowanie w sprawach nieletnich*, Warszawa.
- Krzyżak-Szymańska E. (2005), *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach: pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, Mysłowice.
- Kwak A. (1994), *Rodzina i jej przemiany*, Warszawa.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Maslow A. H. (1954), *Motivation and personality*, New York.

-
- Maslow A. H. (1962), *Toward a Psychology of being*, Princeton New York.
- Maslow A. H. (1964), *Teoria hierarchii potrzeb* [w:] Reykowski J. (red.), *Problemy osobowości i motywacji w Psychologii amerykańskiej*, PWN, Warszawa, ss. 135–164.
- Maslow A. H. (1971), *The farther reaches of human nature*, New York.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Szczepański M., Rosół A. (1997), *Polska szkoła: między admiracją a odrzuceniem*, Częstochowa – Katowice.
- Tsirigotis K. (2009), *Rodzinne uwarunkowania stylu wyjaśniania zdarzeń* [w:] Wiśniewski Cz., Marzec H. (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – Obraz przeszłości i teraźniejszości*, Piotrków Trybunalski, t. I, ss. 141–152.
- Tsirigotis K., Gruszczyński W. (2005), *Schizofrenia. Psychologia i psychopatologia. (Wybrane zagadnienia psychologii w schizofrenii)*, Kraków.
- Winiarz J. (1983), *Odpowiedzialność cywilna z tytułu nadzoru nad dzieckiem*, Warszawa.
- Ziemska M. (1975), *Rodzina a osobowość*, Warszawa.

Magdalena Suchodolska

Relacje rodzice – dzieci w rodzinach rozwiedzionych z perspektywy dorosłych dzieci

Streszczenie

Rozwód nie jest zjawiskiem nowym, znano go już w starożytności. Celem przeprowadzonych przez autorkę badań było przedstawienie wpływu rozvodu na relacje rodziców z dziećmi z perspektywy już dorosłych dzieci; porównanie relacji z matką i z ojcem po rozwodzie, jak również ocena działań wychowawczych rodziców w rodzinach rozwiedzionych. Przeprowadzono wywiady z 15 osobami (8 kobietami i 7 mężczyznami), których rodzice się rozwiedli.

Summary

Divorce is not a new phenomenon, it was known in antiquity. The aim of the research, made by the author was to present the impact of divorce on relationships between parents and children from the perspective of children already adult; comparison relationship between him or her and mother and father after the divorce, as well as evaluation of educational activities in families of divorced parents. 15 individuals (8 women and 7 men), whose parents are divorced had been interviewed.

1. Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców – ustalenia definicyjne

Rozwód jest zjawiskiem znanym już od starożytności. Kwestie dotyczące rozwodów były zawarte m.in. w prawie babilońskim, asyryjskim, greckim czy rzymskim (Cudak, 2005). Jednak w obecnych czasach obserwuje się wzrost liczby rozwodów w skali globalnej. P. Bohannon wyróżnił sześć płaszczyzn rozvodu: rozwód emocjonalny, legalny, rodzicielski, ekonomiczny, społeczny i psychiczny (za: Gójska 2007: 70–71). Klasyfikacja ta uwzględnia wiele aspektów tego zjawiska. Jednym z nich jest rozwód rodzicielski, bowiem często osoby, które się rozstają, posiadają dzieci. Poradniki dla rozwodzających się par podkreślają, że z chwilą rozvodu przestają być oni małżonkami, ale nadal pozostają rodzicami. Jednak nie zawsze rozwodzający się małżonkowie posiadają dzieci. Według danych GUS-u spośród rozwodzających się w Polsce w 2007 roku par najwięcej nie posiadało dzieci

(38,2%) lub miało jedno dziecko (38,7%). 17,3% z nich posiadało dwoje dzieci 3,4 % – troje, a tylko 1% czworo lub więcej. Bardzo często dzieci silnie przeżywają rozwód rodziców. Psychologowie i pedagodzy mówią o wpływie rozvodu na sferę emocjonalną dziecka, jego życie społeczne, relacje w rodzinie. W pewnym momencie zaczęto zauważać też długofalowe skutki rozvodu rodziców w życiu dziecka. Połączono pewne zachowania dorosłych osób z faktem rozvodu ich rodziców w dzieciństwie. Na wzór pojęcia DDA – Dorosłe Dzieci Alkoholików powstało pojęcie DDRR – Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców. Pojęciem tym określa się osoby dorosłe, które przeżyły rozstanie rodziców i które wykazują pewne specyficzne cechy. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych przez J. Wallerstein i S. Blakeslee (2006) oraz J. Conwaya (1997) pokazały, że długofalowe skutki rozvodu mogą determinować całe dorosłe życie dzieci z rodzin rozwiedzionych. W Polsce badania wśród dorosłych dzieci z rodzin rozwiedzionych przeprowadziły J. Brągiel (1999), U. Sokal (2005), M. Piotrowska (2008, 2009).

Jak definiuje się w literaturze pojęcie Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców? W przeprowadzonych badaniach przyjęto następującą definicję: są to osoby, które osiągnęły dojrzałość psychiczną, społeczną i fizyczną, a których rodzice, będąc w legalnym bądź nielegalnym związku, rozstali się faktycznie przed ukończeniem przez te osoby dwudziestego roku życia. W życiu dorosłym mogą oni, ale nie muszą wykazywać cech bądź zachowań zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, będących wynikiem rozstania ich rodziców. Definicja ta jest zgodna ze stanowiskiem J. Conwaya (1997), który uważa, że rozstanie emocjonalne rodziców wpływa podobnie na ich dzieci jak prawny rozwód. Podobnie jak J. Conway (1997) i J. Wallerstein oraz S. Blakeslee (2006) definicja ta uwzględnia pozytywne następstwa rozvodu rodziców w dzieciństwie.

Celem artykułu jest przedstawienie wpływu rozvodu na relacje rodziców z dziećmi z perspektywy dorosłych już dzieci, porównanie relacji z matką i z ojcem po rozwodzie oraz ocena działań wychowawczych rodziców w rodzinach rozwiedzionych. W okresie czerwiec 2008 – marzec 2009 przeprowadzono wywiady z 15 osobami (8 kobiet i 7 mężczyzn). Badane osoby miały od 20 do 24 lat, a ich rodzice rozwiedli się, gdy oni byli wieku 2–19 lat. Wszyscy mieszkali na terenie Warszawy i okolic. Grupę badaną stanowili prawie sami studenci – 5 osób badanych studiowało, 9 studiowało i pracowało, a jedna jedynie pracowała, gdy przeprowadzano z nią wywiad. Osoby badane wypełniały krótką ankietę, a następnie odpowiadały na pytania wywiadu.

2. Zmiany w relacjach rodzice – dzieci występujące po rozwodzie

Rodzina po rozwodzie przeorganizowuje swoje funkcjonowanie. Zazwyczaj zmienia się skład rodziny – jeden z rodziców, najczęściej ojciec, wyprowadza się. Sytuacja materialna często ulega pogorszeniu, zmienia się podział obowiązków domowych i relacje w obrębie rodziny nuklearnej i dalszej. Rozwód ma bardzo

duży wpływ na dorosłych, a to z kolei nie pozostaje bez znaczenia na sytuację ich dzieci i wzajemne relacje. Dzieci kopiują skuteczne działania rodziców, ale też i negatywne zachowania np. strategię zaprzeczania (Beisert, 2000). Rodzice po rozwodzie są bardziej podatni na choroby i zaburzenia zachowania, mają niższe poczucie sensu życia, co może prowadzić do braku samoakceptacji i przyjęcia postawy rezygnacji i wycofania w trudnych sytuacjach (Korwin-Szymanowska, 1989 [za:] Sokal, 2005: 49). Takie nastawienie utrudnia prawidłowe wychowywanie dziecka, z drugiej zaś strony na zasadzie modelu uczą dzieci niewłaściwych postaw życiowych. Skutkiem rozwodu często jest nieprawidłowe wypełnianie ról rodzicielskich (Jarosz, 1986 [za:] Sokal, 2005: 50). Chłopcy, którzy wychowywani są jedynie przez matki nie mogą w naturalny sposób identyfikować się z rolą męską. U dziewczynek w wyniku takiego procesu może wykształtować się nieprawidłowy obraz mężczyzny (Szymanowska, 1991 [za:] Sokal, 2005: 50).

A. Woźniak (2000) badała reprezentację rodziny u dzieci z rodzin rozwiedzionych, porównując je z dziećmi z rodzin pełnych. Wyniki tych badań wskazują na podobieństwa pomiędzy obiema grupami (podobny sposób odbierania matki, podobny stosunek do własnej osoby, podobna „ważność psychologiczna” członków rodziny), ale też na różnice. Dzieci z rodzin rozbitych mają mniejszą wiedzę o ojcu (kilkanaście z nich w ogóle nie włącza go do rodziny), są mniej pewne składu rodziny i charakteru więzi pomiędzy członkami rodziny. U. Bronfenbrenner twierdzi, że pozbawienie dziecka codziennego kontaktu z ojcem powoduje jego niską motywację do działań, niską samoocenę, niezdolność do odraczania nagród (Bronfenbrenner, 1970 [za:] Grochocińska, 1990).

W badaniach własnych pytano czy relacje respondentów z rodzicami uległy zmianie po rozwodzie i jakie one były. Wszyscy spośród siedmiu osób będących w wieku 2–5 lat po rozwodzie zamieszkali z matką, tracąc codzienny kontakt z ojcem. Najbardziej dramatyczną opowieść o relacjach z rodzicami po rozstaniu przedstawił jeden z mężczyzn. Jego rodzice walczyli o niego. Matka utrudniała jego kontakty z ojcem, z kolei ojciec porywał syna, cała ta sytuacja była niezwykle trudna dla kilkuletniego dziecka, o czym mówi on po wielu latach. Ojciec mimo tego starał się przekazać synowi pozytywny obraz matki, ona z kolei przeciwnie – przekazywała synowi negatywne komunikaty o ojcu.

Oni wyrywali mnie sobie z gardła, bo ja byłem mały (...) Ale znaczy mój ojciec był zawsze agresywny (...). Był taki impulsywny, więc ja ten rozwód pamiętam jako jakieś mega hard-cory. Nie pamiętam okresu, żeby rodzice nie byli w jakimś mega wielkim konflikcie (...). W ogóle to ojciec miał gospodarstwo sadownicze pod Grójcem (...). Na dużą skalę i grubsze przekręty tam sobie kręcił i matka tam z policją przyjeżdżała jak byłem mały (...). Oni chcieli wszystko zrobić, żeby mnie sobie odebrać. Matka, jak byłem mały, wybaczyłem jej to już powiedzmy, chciała mnie wysłać do szkoły dla psychicznie chorych dzieci czy uznać mnie za psychicznie chorego, to by uniemożliwiło mi spotkanie się z ojcem. Więc, że ja

*nerwicę miałem, czy co i ona chciała mnie do tejszkoły wysłać. I ojcu zawdzięczam, że on mnie zabrał mimo wszystkich tych zakazów sądowych i zabarykadował w posiadłości tam i za nic mnie nie chciał oddać, bo wiedział, że oni chcą mnie oddać do tych tam ... ja nie pamiętam, gdzie oni mnie chcieli oddać, ale generalnie mówię ci oni byli w stanie to wszystko zrobić (...). Oni wjeżdżali mi na psychę opór i byli naprawdę przez długi czas tak zaślepieni tym, żeby się nawzajem wyniszczać, że (***)⁹ ich obchodziło, i jedno i drugie. Z tym, że myślę, że w całym tym amoku rozwodowym to matka miała bardziej w (***) to, co się dzieje, a konkretnie moją osobę, bo chciała zniszczyć ojca i ja w sumie dlatego trochę bardziej lgnąłem do tego ojca i on mnie chronił przed tym rozwodem. Matka na przykład na ojca wiecznie nadawała, a on nie rozmawiał o tym, ni (***), z nim mogłem liczyć, że będę rozmawiał o piłce, o samochodach, o wszystkim tylko nie (***) o tym rozwodzie, rodzinie, problemach, a matka o tym (***) znaczy cały czas. Ona zawsze wjeżdżała na niego, żeby go zdyskredytować, a ojciec zawsze powtarzał, że to jest matka, innej nie będziesz miał i musisz ją szanować – to było jedno zdanie, które on mi powtarzał przez lata (M5).*

Nie tylko dla tego mężczyzny, ale także dla dwojga innych badanych najtrudniejsze w sytuacji rozstania rodziców było to, że matki wpływały w negatywny sposób na ich relacje z ojcem. Matka jednej z kobiet przelewała swoją złość z byłego partnera na córkę:

Myślę, że miałam w sobie bardzo dużo złości na mojego ojca. Bardzo dużo złości, którą miałam jakoś, no nie wiem, czy została mi przekazana czy... nie chcę używać takich sformułowań, że mama mną manipulowała czy coś takiego, bardziej myślę, że to było coś takiego, że bardziej obserwując ją przejęłam jakby tą jej złość i jej uczucia. Ona pewnie sama w tej dość ciężkiej sytuacji, będąc sama z dziećmi pewnie nie miała dość siły, aby ochronić mnie przed tym. A myślę, że czasem też, myślę, że czasem mogła robić to celowo i myślę, że dla mnie była najtrudniejsza taka złość na to (K1).

Matka innej badanej wręcz przeciwnie – zmuszała ją do kontaktów z ojcem, gdy ona nie miała na to ochoty:

*Najtrudniejsze było to, że moja matka uważała, że cywilizowane rozstanie polega na tym, że dziecko ma mieć kontakt z obojgiem rodziców, a ja nie chciałam mieć tego kontaktu z ojcem, chyba najgorsze było takie zmuszanie się, zadzwoni do taty, będzie mu miło, a ja miałam to w (***). Ale zadzwoni, więc to było coś, co najbardziej pamiętam. Znacząca moja matka nigdy nie opowiadała złych rzeczy na niego, nie wsadzała mnie w ten konflikt. Dla mnie było szokiem, jak się potem dowiedziałam, że mój ojciec przez ten czas pił, jak był z nami, ja tego nie zauważyłam, nie pamiętałam (K5).*

⁹ Wszystkie wulgaryzmy w wypowiedziach badanych oznaczono w następujący sposób: (***)

Rodzice, którzy się rozstawali, posiadając małe dzieci, nie potrafili uczynić rozvodu bezbolesnym dla dzieci. Włączali je w swoje konflikty z byłymi partnerami, co dla małych ludzi było niezwykle trudnym doświadczeniem. Z kolei cztery spośród siedmiu osób badanych, których rodzice rozwiedli się, gdy byli oni starsi (w wieku 11–19 lat) mówiły o wyraźnym pogorszeniu relacji z ojcem:

Po rozstaniu to przez jakieś trzy lata z ojcem miałem bardzo zły kontakt. Znaczący kontakt był zaniżony, znaczy rzadko się kontaktowaliśmy, a jak już się kontaktowaliśmy to już była rozmowa w stresie, w nerwach, kłótnie to były (M2);

Z tatą straciłyśmy kontakt, bo zamieszkałyśmy z mamą, a on tak sporadycznie wyrażał chęć spotykania się z nami (K4);

A później jak zachorowałam poważnie, to okazało się, że jego to już nie interesuje, że co z tego, że leżę sobie na Banacha. No sorry, już go nie ma w moim życiu i jakoś mi to pomogło, bo jakoś tam się oszukiwałam, że nie rozmawiamy, bo on ma tą kochankę i rodzice są ze sobą skłóceni, ale myślałam, że jak coś się wydarzy mocnego w jego życiu, albo w moim no to się zadzwonimy i coś. To mi pomogło też na przyszłość, że jeżeli on się nie interesował, to ja też nie będę miała wyrzutów sumienia, jeśli sytuacja się odwróci (K8).

Żadna z badanych osób nie stwierdziła, że w wyniku rozvodu uległy pogorszeniu jej relacje z matką, dwie osoby natomiast zauważyły poprawę relacji z matką. Dwie osoby zwróciły natomiast uwagę, że rozstanie rodziców polepszyło ich relacje z obojgiem rodziców:

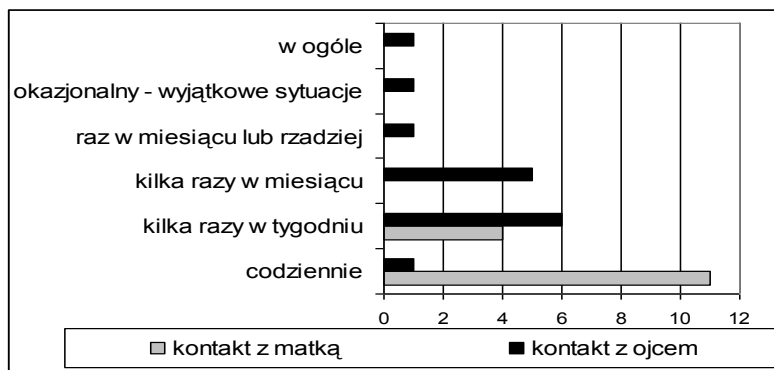
Może więcej było rozmów szczerych, niż przed tym rozwodem, dużo też takich moich pretensji miałam okazję wylać w stosunku do taty i to też oczyszczało tą naszą relację. Trudno mi to ocenić, że zmieniły się na gorsze, bo teraz z perspektywy lat to jest uleczone (K6).

To znaczy myślę, że ewentualnie uległy polepszeniu, bo oboje się stali tacy jaćś spokojniejsi, tata się ogarnął życiowo, zorganizował sobie sam życie tam w swoim mieszkaniu, znalazł pracę, on po prostu się uspokoił, jest bardziej spokojnym facetem, nie tak nerwowym, jak był w pewnym momencie, wszystko się ułożyło więc jak już to tylko polepszenie (K7).

3. Relacje Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców z rodzicami

Wszyscy spośród piętnastu osób biorących udział w badaniu posiadali w momencie przeprowadzenia badania oboje rodziców. Badaniu poddano zarówno częstotliwość, jak i jakość relacji z rodzicami. Porównanie częstotliwości kontaktów dorosłych dzieci z rodzin rozwiedzionych z matką i z ojcem przedstawia wykres 1.

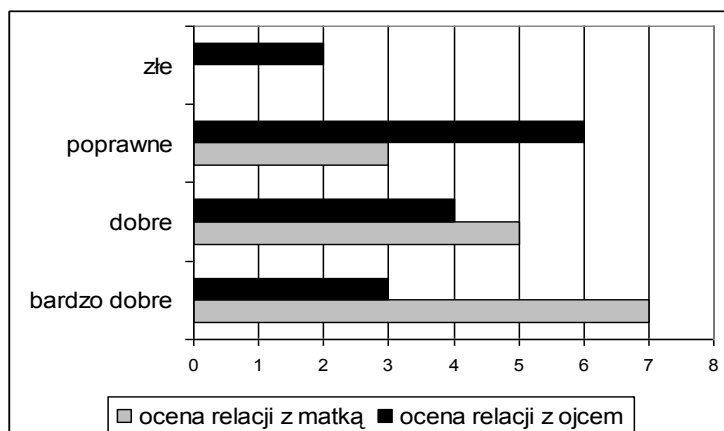
Wykres 1. Porównanie częstotliwości kontaktów respondentów z matką i z ojcem, n=15



Jedenaście spośród piętnastu badanych osób w chwili badania utrzymywało codzienne kontakty z matką. Prawie wszystkie spośród tych osób mieszkały z nią. Badani utrzymywali natomiast rzadsze kontakty z ojcem. Nikt nie mieszkał z nim. Tylko jedna z badanych osób utrzymywała codzienne kontakty z ojcem. Najwięcej osób miało kontakty z ojcem kilka razy w tygodniu (sześć osób) i kilka razy w miesiącu (pięć osób). Jedna osoba kontaktowała się z ojcem raz w miesiącu lub rzadziej, jedna okazjonalnie, a jedna w ogóle nie utrzymywała kontaktów z ojcem.

Jeśli zaś chodzi o jakość relacji z rodzicami, to badani mieli zdecydowanie lepsze relacje z matką niż z ojcem, co pokazuje wykres 2.

Wykres 2. Porównanie oceny relacji z ojcem i z matką, n=15



Relacje z matką siedem osób oceniło jako bardzo dobre, pięć jako dobre, a trzy jako poprawne. Natomiast kontakt z ojcem był określany przez osoby badane gorzej. Tylko trzy z nich oceniły te relacje jako bardzo dobre, cztery jako dobre, trzy jako poprawne i dwie jako złe.

Zaobserwowano duże różnice w ocenie relacji z rodzicami ze względu na płeć badanych. Mężczyźni podobnie oceniali swoje relacje z matką i z ojcem. Kobiety zaś zdecydowanie lepiej oceniały swoje relacje z matką niż z ojcem. Mężczyźni mieli też lepsze stosunki z ojcem niż kobiety. Żaden z mężczyzn nie określił relacji z ojcem jako złych, uczyniły to dwie kobiety; jako bardzo dobre określiło relacje z ojcem dwóch mężczyzn i jedna kobieta; tyle samo kobiet i mężczyzn określiło swe relacje z ojcem jako dobre i poprawne – odpowiednio 2 i 3 osoby. Otrzymane wyniki różnią się od wyników badań ilościowych przeprowadzonych przez U. Sokal¹⁰. W badanej przez nią grupie częściej silną pozytywną więź z ojcem miały córki niż synowie (Sokal, 2005: 139). Wśród kobiet 15,4% określiło jako silną pozytywną więź z ojcem, 22% jako słabą pozytywną, 0,8% jako obojętną, 12,2% jako silnie negatywną, a 49,6% jako zerwaną. Natomiast tylko 0,8% synów miało silną pozytywną więź z ojcem, 45% określiło tę więź jako słabą pozytywną, 8,3% jako silnie negatywną, a 45,8% jako zerwaną. Istnieją również różnice w wynikach uzyskanych w obu badaniach jeśli chodzi o relacje z matką. W badaniach U. Sokal (2005: 136) nieznacznie większy odsetek mężczyzn (74,1%) niż kobiet (69,9%) miał silną pozytywną więź z matką. Natomiast w przedstawianych badaniach własnych (jakościowych) sytuacja jest odwrotna –więcej kobiet (5) niż mężczyzn (2) określiło relacje z matką jako bardzo dobre. U Sokal (2005: 146) wymienia też czynniki, które mają wpływ na jakość więzi występującej pomiędzy dorosłymi dziećmi a rodzicami. Więź pozytywną determinują: „płeć dziecka (córki częściej mają silną pozytywną więź z rodzicami), zachowanie przez rodziców obiektywizmu w sytuacji rozwodowej, wyższy poziom posiadanego przez rodziców wykształcenia oraz niezakłamanie nowej rodziny po rozwodzie”. Natomiast na wystąpienie więzi negatywnej wpływają takie czynniki jak: alkoholizm, zmniejszanie przez rodzica własnej winy za wystąpienie sytuacji rozwodu, niskie wykształcenie i założenie nowej rodziny nieakceptowanej przez dziecko. Niestety grupa zbadanych 15 osób jest zbyt mała, aby można było wysnuć wnioski na temat tego, jakie czynniki wpływają na wystąpienie negatywnej bądź pozytywnej więzi rodzice – dzieci w rodzinach rozwiedzionych.

¹⁰ Badanie zostało przeprowadzone w latach 2000–2001 na terenie województw: pomorskiego i zachodniopomorskiego, w badaniu wzięło udział 482 osoby, w wieku 18–23 lata, 243 osoby z rodzin rozwiedzionych (rozwód nastąpił co najmniej 10 lat przed udziałem w badaniu) i 239 osób z rodzin pełnych, wyniki badań zostały opublikowane w książce Sokal U. Więzy uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005.

Pewną miarą relacji pomiędzy ludźmi jest pamiętanie o ich ważnych datach, urodzinach, imieninach. Respondenci byli pytani o to, czy pamiętają o ważnych uroczystościach swoich rodziców oraz czy oni pamiętają o ich ważnych datach. Okazało się, że wszystkie kobiety pamiętają o ważnych uroczystościach matki, natomiast pięć ma problem z uroczystościami ojca. Czasem pamiętają o imieninach czy urodzinach, ale się z nim nie kontaktują albo składają życzenia, bo tak wypada. Jedna z badanych potrafi wskazać miesiąc urodzin ojca, ale ma problemy z podaniem dokładnej daty. Kolejna badana kobieta przez długi czas miała wyrzuty sumienia, że nie pamiętała o urodzinach czy też imieninach ojca, dopiero później stwierdziła, że nie ponosi winy za zaistniałą sytuację, że nikt jej tego w domu rodzinnym nie nauczył, bo matka nie przypominała jej o świątach ojca.

Nieco inaczej jest w przypadku mężczyzn. Nie wszyscy pamiętają o urodzinach czy imieninach matki. Tylko jeden z nich „sam z siebie” pamięta. Czterech spośród mężczyzn zauważa, że o uroczystościach rodziców przypominają im inni członkowie rodziny. Ale też wszyscy rodzice pamiętają o ważnych datach swoich dzieci, chociaż matki prawie wszystkie (jedna osoba odpowiedziała, że rodzice nie zawsze pamiętają o jej urodzinach). Ojcowie czterech osób mają z tym problem. Jedna z badanych kobiet nie ma pewności, czy jej ojciec w ogóle wie, w jakim jest ona wieku. Inna z kolei skrytykowała zachowanie swojego ojca, który nie utrzymując z nią kontaktu przez długi czas, chciał z nią porozmawiać w dniu urodzin.

Pięć spośród ośmiu badanych kobiet określiło swoje relacje z matką jako bardzo dobre. W ich wypowiedziach pojawiają się takie określenia tych relacji jak: „partnerskie”, „przyjacielskie”, „dobre” oraz następujące wypowiedzi:

My mamy bardzo partnerskie, bardzo przyjacielskie relacje. Siedzimy wieczorem i czytamy książki, czy idziemy razem na zakupy i bardzo dużo sobie mówimy i spędzamy ze sobą dużo czasu, więc myślę, że lepiej być nie może (K7);

Mam bardziej takie relacje przyjacielskie, partnerskie (z matką – przyp. autora). O wielu rzeczach rozmawiamy, o takich tylko naszych. Pełna otwartość w tej relacji panuje no i też taka pełna szczerość, że wiele rzeczy potrafimy sobie powiedzieć prosto z mostu (K6);

Z moją mamą to jest tak, że ona mieszka codziennie ze mną i jesteśmy bardzo blisko i jesteśmy bardziej na stopie przyjacielskiej i mogę z nią porozmawiać o wszystkim, nawet najbardziej intymnych sprawach, więc jest moją przyjaciółką (K3).

Chociaż żadna z badanych kobiet nie oceniła swej relacji z matką jednoznacznie negatywnie, to trzy z nich mówiły o pewnych negatywnych aspektach tej relacji, podkreślały, że pomiędzy nimi a matkami występuje nasilenie sytuacji konfliktowych:

Znaczy tak – jakby patrząc z zewnątrz jak porównuję relacje jakiś moich koleżanek z ich mamami wydaje mi się, że moje relacje są, są bardzo dobre (...). Ale też jakby są w tej relacji też takie rzeczy, które chciałabym, żeby wyglądały inaczej, które jakoś nam przeszkadzają. Są takie chwile kiedy nie potrafimy się dogadać (K1).

Z mamą są dobre (moje relacje – przyp. autora). Kiedyś mi się wydawało, że są bardzo dobre, ale gdzieś w tyle głowy są jakieś konflikty, a ponieważ nie jestem osobą konfliktową, to nigdy nie wyjdą na światło dzienne i nie wykrzyczę co mam za złe, nic takiego. Więc są dobre, dosyć często rozmawiamy, może nie tak często jak kiedyś, ale często (K5).

Inaczej wyglądają relacje dorosłych mężczyzn z ich matkami. Przede wszystkim poświęcali oni tym relacjom mniej uwagi w swoich wypowiedziach, często określając je w jednym zdaniu. Żaden z nich nie nazwał matki swoją przyjaciółką. Jedynie dwóch określiło tę relację jednoznacznie pozytywnie, nie mając żadnych zastrzeżeń. Pozostałych pięciu mężczyzn mówi o konfliktach, które występują na linii oni – matki. Różny jest stopień ich nasilenia. Jeden z mężczyzn tylko zaznacza ich obecność, podkreślając, że nie uniknie się konfliktów, mieszkając z kimś razem. Kolejny badany uważa poróżnienia z matką za kontynuowanie tradycji rodzinnej. Poważne konflikty z matką mają trzej badani. Jeden z nich po kłótni nie odzywał się do matki pół roku mimo, że mieszkali ze sobą „przez ścianę”. Dopiero ciężka choroba matki sprawiła, że zaczęli ze sobą rozmawiać. Kolejny stwierdza Nie dogaduję się ze swoją mamą (...) Wiecznie się kłócimy, kłócimy się o bzdury i nie dogadujemy się. Po prostu konflikt charakterów. Trzeci spośród mężczyzn, którzy mówią o swoich negatywnych relacjach z matką, podkreśla konfliktowość jej charakteru:

*Moja matka jest bardzo specyficzną osobą. Ja ją bardzo kocham i ona jest bardzo dobrą matką i ja ją bardzo doceniam ale mnie tak niepamiętnie (***) za przeproszeniem i nie mogę, ciężko mi się z nią, porozumieć z nią czasem, ona ma taki sposób rozmawiania, jest zakorzeniona w takich swoich przekonaniach, wiem, że ona mnie kocha i że robi dla mnie wszystko, ale tak mieszkać z nią na co dzień to jest ciężka sprawa (M5).*

Inaczej niż relacje z matką wyglądają relacje Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców z ojcem. Szczególnie wśród kobiet widać różnice w odbiorze rodziców. Tylko dwie z nich mówią o pozytywnych kontaktach z ojcem. Jedna z nich jeździ do ojca po *naładowanie pozytywnym obrazem własnej osoby*. Zaznacza, że ojciec nie był w jej życiu osobą pomagającą w trudnych chwilach, a raczej tym, z którym miło spędzała czas: *Raczej do taty nie jeździło się po to, aby rozwiązywać problemy, tylko pobyc, dobrze się bawić, pogadać i to tak wygląda do tej pory*. Przez długi okres dzieciństwa jej kontakty z ojcem były weekendowe, potem, gdy zaczęły bardziej zależeć od niej stały się mniej regularne. Ojciec kolejnej z badanych był częściej obecny w jej życiu. Zauważa ona, że trudnością w jej relacji z ojcem może być różnica charakterów, a także nadopiekuńczość ojca:

Z tatą też mam bardzo dobre, tylko my mamy trochę bardziej charaktery odmiennie, bo moja mama jest taką miłą osobą, natomiast mój tata, my mamy dobre relacje, ale mamy takie charaktery, że jak oboje się uprzemy to już koniec. Mój tata jest taki nieogarnięty życiowo, jest filozofem, natomiast te awantury

często wynikają z tego, że nam strasznie zależy na tym, żeby tą drugą stronę przekonać, że wkładamy całą energię, żeby wywrzeszczyć swoje racje, więc jest trochę trudno, ale mamy dobre. Powiedziałabym, że jest trochę nadopiekuńczy, wydzwaniania do mnie ciągle. Dwadzieścia trzy lata mu nie trafiają do przekonania, jestem cały czas jego małą córeczką Majeczką. I też bardzo dużo sobie mówimy, tylko że sama forma jest trudniejsza, ale myślę, że samo źródło jest dobre (K7).

Relacje pozostałych sześciu kobiet z ojcem można określić mianem trudnych. Bolesne doświadczenia jednej z nich uległy poprawie po terapii rodzinnej. Zauważa ona, że w pewnym momencie życia zaczęła walczyć o relację z ojcem i to dzięki temu uległa ona poprawie:

No więc przez całe moje życie raczej bym powiedziała moje relacje z tatą były bardzo złe, bardzo trudne, bardzo bolesne i mało było w nich takich dobrych rzeczy (...) ja też to tak widzę, że mniej więcej od tego, jak miałam jakieś szesnaście lat, to zaczęłam bardziej świadomie i bardziej umiejętnie walczyć o tą relację i o jakieś poprawy tych kontaktów. Chociaż mój ojciec zawsze się starał, tylko starał się zawsze w taki sposób, że to nie wychodziło. No i szereg różnych rzeczy na to wpłynęło, że mamy lepszą relację (...) Przez około pół roku chodziliśmy na terapię rodzinną i jakoś wydaje mi się, że to bardzo pomogło w naszej relacji, bo rzeczywiście to był taki duży krok. Może to nie zmieniło naszej relacji, może ja powiedziałam jakieś rzeczy, których wcześniej nie mówiłam mojemu ojcu, myślę, że to jakoś do niego dotarło. Na pewno jakoś mi zaczęło być łatwiej no i też były takie, że zaczęliśmy wyjeżdżać wspólnie na jakieś wyjazdy i to też jakoś poprawiło jakoś naszą relację (K1).

Kolejna z badanych spotyka się z ojcem mniej więcej co dwa tygodnie w kawiarni, która znajduje się w pobliżu ich pracy. Na przestrzeni jej relacje również uległy lat poprawie, jednak nadal są dalekie od wzorcowych. Ma wyrzuty sumienia, że ojciec służy jej głównie do zaspokojenia potrzeb finansowych. Z kolei inna z kobiet utrzymuje z ojcem dość częsty kontakt telefoniczny, bo kilka razy w tygodniu: *no a co przez telefon można sobie powiedzieć? Na bieżące sprawy opowiedzieć to tyle. No ewentualnie jakieś ważniejsze decyzje z nim konsultuję.* O zdecydowanie trudniejszych relacje z ojcem mówiły w trakcie badania kolejne trzy kobiety. Jedna z nich od rozvodu rodziców nie utrzymuje praktycznie żadnego kontaktu z ojcem. Mówi: *Nie jestem praktycznie w żadnych relacjach.* Po rozwodzie miała problemy z tym, aby korzystać z ubezpieczenia ojca, stwarzał jej problemy, gdy przebywała ciężko chora w szpitalu. Ma o to do niego dużo żalu i twierdzi, że: *nie ma realnych szans na dzień dzisiejszy, żeby tę relację odnowić.* Druga nie widziała swego ojca od pięciu, sześciu lat, gdyż przebywa on w Stanach Zjednoczonych, rozmawiają telefonicznie bardzo rzadko. Nie potrafi nawet określić, czy jej ojciec ożenił się ponownie czy też żyje w nieformalnym związku. Trzecia z tych kobiet również nie kontaktuje się z ojcem, co ciekawe ma lepsze relacje z jego obecną

partnerką i z ich synem niż z nim. Jej relacje z ojcem uległy znacznemu pogorszeniu po kilku wspólnych wyjazdach na żagle, kiedy dochodziło pomiędzy nimi do poważnych spięć.

Ojciec szczególnie ważną rolę pełni w życiu swojego syna, często jest dla niego wzorem do naśladowania, autorytetem. Dzieci w rodzinach rozwiedzionych często tracą stały kontakt z ojcem, szczególnie trudnym może być to dla synów. Jeśli chodzi o relacje dorosłych mężczyzn z ich ojcami, to dwóch respondentów stwierdziło, że po rozwodzie uległy one poprawie. Jeden z nich obecnie pracuje u ojca w firmie, ten jest jego szefem. Drugi twierdzi, że jego relacje z ojcem są lepsze niż relacje z matką. Trzech mężczyzn mówiło, że ich kontakty z ojcami mają charakter weekendowy. Jeden z nich zauważa, że już podczas dłuższych wyjazdów wakacyjnych dochodzi pomiędzy nim a ojcem do spięć:

Ojciec wpada do nas dwa razy w tygodniu, może trzy, czasem zawozi Michała mojego młodszego brata do szkoły a tak dłużej to widzimy się przeważnie w weekend, przeważnie to wygląda zawsze tak samo, przyjeżdża, jedziemy na basen popływać, potem idziemy do kina jakiś obiad i odwozi nas. Czasem zabiera nas do swojej kobiety na jakiś obiad, sympatycznie jest zresztą (...). Najpierw w kinie, na basenie siedzi i czeka, my pływamy. Ale jeżeli z nim wyjeżdżam na wakacje to prędzej czy później jest jakiś problem. On się potrafi pokłócić o to, że uzupełniam w samochodzie olej i pyta się ile zostało i mówię, że 450 ml i on się uśmiecha i pyta czy jak kupuję w sklepie mleko to też mówię poproszę 500 ml a nie pół litra no i z tego jest problem na przykład, takie uzupełnienie od czapy. Nawet bym nie wpadł, że z tego powodu się można pokłócić no więc na dłuższą metę nie wytrzymuję z nim (M3).

Relacje opierające się na sporadycznym kontakcie nie mogą być głębokie. Jeden z badanych bywa sporadycznie w domu ojca, który ułożył sobie po rozwodzie życie na nowo, ma żonę i syna. Respondent zauważa: *czuję się jakby z zewnątrz tam przychodząc jako taki gość*. Dwóch badanych opowiedziało o sytuacjach, w których zastosowali przemoc wobec swoich ojców. Nie były to dla nich sytuacje łatwe i wspominają je po latach, mając świadomość, że wpłynęły one na ich wzajemne stosunki. Jeden wyrzucił ojca z domu, gdy dowiedział się o jego zdradzie. Przejął inicjatywę w domu, wysyłając matkę na działkę. Drugi pobił swojego ojca po jego wyjściu z więzienia w odwecie za to, że nie chciał się widzieć z córką:

*Zuza (siostra badanego – przyp. autora) poszła do niego w dzień ojca z jakimiś kwiatkami i on jej nawrzucał tam i (***) ją i powiedział, że co ona tu robi, że on ma jedno wiedzienie w miesiącu i ona tak przywalila w palik potem, generalnie prawie odjechała nam. Jak ja go potem dorwałem, jak on wyszedł z tego więzienia, latał po maskach samochodów na Rakowieckiej, bo ja byłem w jakimś amoku, jak się o tym dowiedziałem, bo Zuza no mówię ci prawie było po niej. Potem nie widzieliśmy się trzy lata, ale ja mu powiedziałem, że zdaje sobie sprawę, że to była silna reakcja no mówię ci ja byłem w stanie gotów*

go zabić w ogóle nic mnie wtedy nie interesował. I po jakimś czasie on się jakoś ogarnął, spokorniał, dostał od życia w dupę opór i wszyscy go zostawił (...). Ja nie chciałem go widzieć i to jest tak, że ja byłem na niego zły, obilem mu mordę i nie chciałem się na niego otworzyć. Z jednej strony to mu się należało, ale z drugiej strony to jest twój ojciec i mimo chodem masz wyrzuty i choćby mu się najbardziej na świecie należało to to jest mój ojciec i miałem wyrzuty sumienia, że mu mordę obilem i nie chciałem się z nim spotkać, ale się spotkaliśmy i już jest sielanka (M5).

4. Ocena matki i ojca w roli rodzicielskiej

W wywiadach pytano też badanych, jak oceniają swoich rodziców i ich postawy rodzicielskie, jakie mają oni sukcesy, a jakie porażki w wychowywaniu własnych dzieci, jak wywiązywali się ze swoich obowiązków. Tylko dwie kobiety i jeden mężczyzna ocenili obydwójce rodziców pozytywnie. Jedna z badanych stwierdziła, że miała dzięki swoim rodzicom idealne wręcz dzieciństwo, rozwiedli się oni dopiero, gdy miała 19 lat. Mówi o tym jako o darze, z którego jej młodsza siostra niestety już nie skorzysta:

Uważam, że dzięki nim w miarę miałam 20 lat szczęśliwego dzieciństwa, ogólnie uważam, że bardzo dużo im zawdzięczam. Jasne jest, że wszyscy rodzice popełniają jakieś tam błędy, natomiast no wychowywali mnie według książki psychologicznej, jak sobie to później uświadomiłam na studiach, więc miałam szczęśliwe dzieciństwo, nie było w nim traumatycznych sytuacji i to im zawdzięczam. Wiem, że to duży dar i jestem świadoma, że moja siostra czegoś takiego nie ma, więc w jakiś sposób staram jej się, ja się włączam w jakiś sposób w wychowywanie mojej siostry, żeby jej to w jakiś sposób w cudzysłowie wynagrodzić. Nie ma też relacji z ojcem, jest oczywiste, że jest potrzebna ta osoba, więc ma bliskie relacje z dziadkiem, wujkiem, no i również ze mną (K8).

Inna z badanych kobiet również stwierdza, że zawsze była otoczona troską i miłością przez obojga rodziców:

To znaczy ja jak teraz gadam z różnymi osobami, to moi rodzice mi się wydają aniołami, bo jak patrzę, ile psychodeli różnych rodzice robili moim koleżankom, to jest ok. Wydaje mi się, że jako rodzice oni byli naprawdę dobrzy, zawsze byłam otoczona taką... Nawet, jak oni się kłócili, to ja zawsze byłam taka w centrum uwagi, byłam otoczona miłością, otoczona wsparciem i jakby wiedziałam, że cokolwiek zrobię, jakąś najgorszą głupotę, to tak czy siak mam powrót do domu, do rodziców, cokolwiek bym nie zrobiła, nawet jak bym przemycała narkotyki w Tajlandii to mogę do nich zadzwonić i oni przyjadą i mnie uratują, tak, że to jest fajne i jakby nigdy mnie nie zostawili zawsze byli blisko (K7).

Jednak ma ona do swoich rodziców żal o to, że przez długi czas się nie rozwiedli. Podobnie twierdzi dwójka innych badanych. Rodzice jednej z kobiet również

sprawdzili się w roli rodzicielskiej, ale to, że nie potrafili ułożyć sobie relacji partnerskich już po rozwodzie, miało negatywny wpływ na ich dzieci:

Wydaje mi się, że oboje byli bardzo dobrymi rodzicami, że bardzo się starali, bardzo mnie kochali, zawsze jakoś na pewno robili wszystko co w ich mocy, żebym była szczęśliwa, ale jakby to, co im nie wyszło to jest to, jakimi byli dla siebie partnerami i to niestety nie pozostało, nie było bez wpływu na to jak to dla mnie było. To znaczy, że czasem niestety tak było i to zarówno dla mojej mamy jak i dla taty, że złość na ta drugiego rodzica przysłaniała im jakby to, że są moimi rodzicami i oboje popełnili masę różnych błędów w tym, chociaż trudno mi powiedzieć, że są złymi rodzicami, bo zawsze jakby robili to może w jakimś no jakby stanie niepoczytalności (K1).

Wszystkie badane kobiety ogólnie oceniły pozytywnie matkę w roli rodzicielskiej. Miały pewne zastrzeżenia co do jej działań wychowawczych, zachowały jednak pozytywny obraz matki w tej roli. Jedna z kobiet twierdzi, że szczególnie ze strony matki czuła ciągle starania. Pięć kobiet mówi o partnerskich relacjach w wychowywaniu dzieci, jakie miały ze swoją rodzicielką:

No moją mamę bardzo dobrze (oceniam – przyp. autora), ponieważ miała do mnie i do moich siostr partnerski stosunek, też wymagający ale niczego nam nie narzucała, a jednocześnie potrafiła też z nami tak rozmawiać, że nie miałyśmy jakiś wielkich zgrzytów. No wiadomo, bywały burze, ale zawsze ją ceniłam za to, że potrafiła z nami porozmawiać na wszelkie tematy, pozwalała nam na wiele, a my przez to, że miałyśmy tyle wolności nie nadużywałyśmy tego (K6).

Moja mama stara się przejąć rolę rodzica współczesnego czyli rozumiejącego młodzież, więc jest bardzo liberalna tzn. po doświadczeniach przeszłości. Potrafi ze mną rozmawiać nawet o intymnych sprawach (...) z perspektywy lat starała mi się dawać więcej niezależności i nie wnikać w moje sprawy, ale być blisko i delikatnie pytać. Wydaje mi się, że to jest pozytywne (K3).

No moja mama wiesz co, trudno mi ją ocenić, my zawsze byliśmy takie przyjaciółki i nie było czegoś takiego, że tutaj rodzice, a tu ja, tylko zawsze było tak, że jak jakieś decyzje to ja byłam włączana, partnerskie stosunki (...). Od mamy to tylko jakieś takie wsparcie, zachęcanie do robienia różnych rzeczy, dużo takich, nauczyła mnie na przykład takiej umiejętności bycia ze sobą, że jak siedzi się samemu w domu, to nie trzeba dzwonić po znajomych czy gdzieś wychodzić z domu, tylko, że wieczór spędzony z książką czy z herbatą jest czymś dobrym. Wiele wakacji spędziłyśmy razem czytając książki razem, chodząc na spacer i tak dalej (K7).

Mężczyźni oceniają matkę inaczej. Trzech spośród nich zauważa, że negatywną rzeczą, którą obserwowali w wychowaniu przez matki był brak konsekwencji i przyzwalanie na zbyt wiele. Jeden z nich przejął w domu rolę karzącego w stosunku do młodszego brata, ponieważ mógł co robić, co chciał. Kolejny z mężczyzn widzi konsekwencje takiego wychowywania w swoim dorosłym życiu:

Jest dobrą mamą, tylko często nie egzekwowała od nas pewnych rzeczy, bo ją trochę olewaliśmy. Podchodziliśmy do niej luźniej, a może gdybym dostał klapsa, to byłoby lepiej. Jak byłem młodszy to zawsze miałem to, czego chciałem. Mama ma dobre serce. Z jednej strony to było dobre, bo pozwoliło mi w spokoju się wychować, a z drugiej nie było to dobre dla mojego rozwoju, bo nie jestem systematyczny, np. podjąć systematycznie studia, a robię to, a tu może z kumplami gdzieś pojedziemy, pójdziemy na jakąś imprezę. I to może mógłbym mieć za złe (M7).

Przeciwieństwem takiej postawy matki była w mniemaniu tych samych trzech mężczyzn postawa ojca, którą oceniają jako pozytywną: *Ojciec jakieś takie cele wyznaczał. Dla niego edukacja jest takim celem (M1); A ojciec był surowy momentami, ale umiejący nas zaangażować (M7); Ojciec no pewnie w porządku, no jest bardzo wymagający (M3).* Niestety nie wszyscy brali czynny udział w wychowywaniu dzieci. Tata jednej z kobiet przez długi czas był w Stanach Zjednoczonych i praktycznie nie miała z nim kontaktu, a wyjazdy wakacyjne na żagle tylko pogorszyły ich relacje. Ojciec innej kobiety podobnie od lat przebywa w Stanach Zjednoczonych. Ocenia go negatywnie w roli rodzicielskiej.

M. Beisert (2000) twierdzi, że jednym z krytycznych momentów po rozwodzie dla mężczyzn jest uświadomienie sobie faktu bycia rodzicem mniej ważnym, okazjonalnym, nie opiekuńczym, na „pół etatu”. Często ojcowie wchodzi wtedy w rolę „ojca z Disneylandu”, który uczy dziecko, że relacja z nim ma charakter świąteczny. Oczywiście sytuacja taka nie musi mieć miejsca, jednak respondenci potwierdzają, że ich ojcowie często byli weekendowymi, odświętnymi, zapewniającymi ciekawe atrakcje. Tata jednego z badanych nadal zabiera jego i młodszego brata do kina, na basen, nie włączając się w codzienne wychowanie synów. Podobnie czynił przez lata ojciec jednej z dorosłych już kobiet: *tata, że tak powiem do zabawy w weekendy od czasu do czasu i do wyjazdów w góry. Nie no dla mnie to w porządku, też kogoś takiego potrzebowałam, natomiast mama bardziej z tych karzących, utrzymujących dyscyplinę i porządek i tak dalej.* Ojciec jednego z mężczyzn także pełnił rolę „ojca z Disneylandu”: *to są pojedyncze wizyty, które ja pamiętam z dawnych lat właśnie w latach osiemdziesiątych jeszcze to było i on mnie zabierał na jeden dzień w miesiącu właśnie do zoo albo do parku czy do jego mieszkania i to było bardzo ciekawe, śmieszne, bo bardzo dobrze wspominam.* Kolejna z kobiet stwierdziła, że jej ojciec nie brał udziału w wychowywaniu dzieci. Trzy osoby stwierdziły, że zarówno matka, jak i ojciec poświęcali za mało czasu ich wychowaniu. Jednemu z nich najwięcej czasu poświęcali dziadkowie, inny mówił, że wychowało go „podwórko”.

W rodzinach badanych czasami starsze rodzeństwo przejęło rolę partnera swego rodzica w wychowywaniu młodszego rodzeństwa. Pięcioro respondentów zauważyło, że wspiera rodziców w opiece i edukacji młodszego brata czy siostry, przejmując tym samym część obowiązków rodzicielskich. Taką rolę pełnią zarówno kobiety *ja się włączam w jakiś sposób w wychowywanie mojej siostry (K8); trochę*

za bardzo wzięłam na siebie wychowanie” (K2); *My raczej przed nią* (siostrą w trakcie rozwodu – przyp. autora) *jakiś fakty chowałyśmy, żeby się nie martwiła* (K4) jak i mężczyźni: *Zalążkiem wielu problemów jest młodszy brat, wtedy z mamą zawsze stoimy po jednej stronie, trzeba o niego zadbać, staramy się mu pomóc. Wiem, że muszę być teraz facetem w domu, choć nie zawsze mi się udaje, bo często chcę mieć swoje życie* (M7); *Stasiek no wchodzi jej* (matce – przyp. autora) *na głowę, gra na komputerze kiedy ma nie grać, nie chodzi do szkoły, matka dzwoni do mnie, żebym tam ze Staśkiem zrobił porządek. Mnie się jakoś słucha, więc ja idę* (M3). Wszystkie te osoby są najstarszym dzieckiem swoich rodziców. Wyniki badań przeprowadzonych przez J. Conway (1997: 37) wśród Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców potwierdzają to zjawisko. 35% badanych odpowiedziało, że podejmowało się zadania rodzica bądź doradcy wobec któregoś z rodzeństwa. A kolej 51% badanych przejmowało taką funkcję wobec któregoś z własnych rodziców. J. Conway (1997: 110) zauważa też, że dzieci z rodzin rozwiedzionych mogą, podobnie jak dzieci z rodzin alkoholowych, przyjmować w domu rodzinnym specyficzne role: odpowiedzialny, bohater, niewidzialny świadek, maskotka, kozioł ofiarny. Respondenci pomagający matce w wychowywaniu młodszego rodzeństwa przyjęli rolę odpowiedzialnego, często pełniąc ją przez wiele lat.

Z przeprowadzonych badań wynika, że Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców mają lepszy kontakt z matkami niż z ojcami. Szczególnie jest to widoczne u kobiet, które mają bardzo dobre relacje z matką, często określając ją jako swoją przyjaciółkę i w większości przypadków złe relacje z ojcem. Niektóre osoby mają matce za złe, że wpływała w negatywny sposób na ich relacje z drugim rodzicem. Po rozstaniu zdecydowana większość obowiązków związanych z wychowaniem dzieci spadła na matki. Ojcowie kontakt z dziećmi uczynili odświętnym, a trudno jest wychowywać dziecko, przyjmując rolę „taty z Disneylandu”. Badane osoby często mają do swoich ojców dużo żalu o sytuacji z przeszłości. Tą urazę silniej odczuwają kobiety. Trudne relacje dzieci z ojcami tylko w pojedynczych przypadkach ulegają poprawie w ich dorosłym życiu. Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców są krytyczne wobec postaw rodzicielskich swoich rodziców, zauważyli liczne błędy, które oni popełnili, a niekiedy czynią nadal, wychowując ich młodszego rodzeństwo. Niektórzy badani w wychowywaniu młodszego rodzeństwa przyjęli rolę partnera matki, przejmując rolę ojca. Kobiety pozytywnie oceniły postawy rodzicielskie swoich matek, mężczyźni byli wobec nich bardziej krytyczni, dostrzegając ich niekonsekwencję, brak stanowczości. Zatem to samo liberalne i partnerskie podejście matki jest oceniane pozytywnie przez dorosłe córki, a negatywnie przez dorosłych mężczyzn.

Bibliografia

- Beisert M. (2000), *Rozwód, proces radzenia sobie z kryzysem*, Poznań.
- Bągiel J. (1999), *Skutki rozwodu rodziców z perspektywy dorosłego życia*, *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. XI, ss.175–182.
- Conway J. (1997), *Dorośle Dzieci Rozwiedzionych Rodziców, Jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Warszawa.
- Cudak H. (2005), *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń.
- Gójska A., Huryn V. (2007), *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Warszawa.
- Grochocińska R. (1990), *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, Gdańsk.
- GUS, Notatka informacyjna, wyniki badań GUS, *Sytuacja demograficzna w Polsce*, materiał na konferencję prasową w dniu 27 października 2007, stan na dzień 24.03.2010
- http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_sytuacja_demograficzna_w_polsce_2007.pdf,
- Piotrowska M. (2008), *Radzenie sobie dzieci z sytuacją wynikającą z rozwodu rodziców w narracjach osób z rodzin rozbitych*. *Pedagogika rodziny*, nr 1(3), ss. 175–185.
- Piotrowska M. (2009), *Wspomnienia rozwodu rodziców w narracjach ich dorosłych dzieci* [w:] Ładyżyński A. (red), *Rodzina we współczesności*, Wrocław.
- Rocznik Demograficzny (2008), GUS, Warszawa.
- Sokal U. (2005), *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Elbląg.
- Suchodolska M. (2009), *Długoterminowe konsekwencje rozwodu – Dorośle Dzieci Rozwiedzionych Rodziców*, Warszawa (niepublikowana praca magisterska).
- Wallerstein J.S., Blakeslee S. (2006), *Druga szansa, mężczyźni, kobiety i dzieci dziesięć lat po rozwodzie*, „Charaktery”, Kielce.
- Woźniak A. (2000), *Reprezentacja rodziny u dzieci z rodzin rozbitych*, Poznań.

Andrzej Zbonikowski

Wybrane społeczno-demograficzne i osobowościowe uwarunkowania samorealizacji młodzieży akademickiej

Streszczenie

Artykuł stanowi zarys problematyki samorealizacji młodzieży akademickiej. Zostało tu zaprezentowane znaczenie zmiennych społeczno-demograficznych dla procesu samoaktualizacji. Analizie poddano także obszar wymiarów osobowości określonych w ramach tzw. Wielkiej Piątki – jako czynników warunkujących samorealizację. Za obowiązujące rozumienie procesu samoaktualizacji przyjęta została koncepcja Abrahama Masłowa.

Summary

Selected social-demographic and personal factors of self-realization of academic youth The article an outline of the issues concerning on the problems of self-realization of academic youth. Author presents meaning of social-demographic variables for a self-realization. There is also a discussion on the “Big Five” dimensions of personality as self-realization’s factors. As a main point of view, the author took the Abraham Maslow’s conception of self-actualization.

1. Wprowadzenie

Pojęcie samorealizacji (*self-realization*), samoaktualizacji (*self-actualization*) lub samourzeczywistnienia (w języku niemieckim – *Selbstverwirklichung*) należy obecnie do kluczowych pojęć humanistyki, a jednocześnie najistotniejszych pojęć psychologii humanistycznej. W dosłownym rozumieniu leksykalnym oznacza ono realizację siebie samego (przedrostek *samo-*), koncentrując tym samym uwagę badaczy na osobistym potencjale rozwojowym jednostki.

Na gruncie psychologii termin *samorealizacja* został zaproponowany w 1939 r. w pracy *The Organism* przez K. Goldsteina, przedstawiciela nurtu organizmicznego psychologii humanistycznej. Rozumiał on go jako nadrzędny motyw sterujący ludzką aktywnością zorientowany na spełnienie wszystkich potencjalnych możliwości jednostki. Natomiast pozostałe determinanty miały charakter pochodny (Reber, 2002).

Bodaj najpełniejsze opracowanie problematyki samorealizacji na gruncie naukowym związane jest z dorobkiem A. Masłowa (1986, 1990). Autor ten zaprezentował wieloaspektowe podejście do problemu, obierając jednocześnie wobec tego zagadnienia perspektywę osobowościową, motywacyjną oraz egzystencjalną. Samorealizacja stanowiła dla niego zarówno najwyższy motyw rozwoju jednostki, jak również była mechanizmem regulującym całokształt funkcjonowania psychicznego.

Maslow (1990) – na podstawie studiów teoretycznych i empirycznych – sformułował charakterystykę osób samorealizujących się. Postuluje on 15 warunków, które muszą być choćby częściowo spełnione, aby dokonywał się proces samoaktualizacji jednostki. Są to:

- bardzo sprawna percepcja rzeczywistości,
- akceptacja siebie, innych ludzi i zjawisk przyrody,
- spontaniczność i prostota wyrażania uczuć,
- umiejętność koncentracji na problemie i jego istocie,
- dystans wobec rzeczywistości i potrzeba prywatności,
- autonomia i niezależność wobec kultury i otoczenia,
- świeżość ocen, manifestująca się zdolnością doceniania wciąż na nowo dobrodziejstw życia,
- doznania mistyczne i szczytowe,
- *Gemeinschaftsgefühl* – poczucie wspólnoty z istotami ludzkimi,
- głębia stosunków interpersonalnych,
- umiejętność różnicowania środków i celów, dobra od zła,
- filozoficzne i niezłośliwe poczucie humoru,
- spontaniczna ekspresja twórcza,
- przeżywanie skrajnych nastrojów i wewnętrznych konfliktów,
- umiejętność rozwiązywania dychotomii w samorealizacji, holistyczne funkcjonowanie w rzeczywistości.

Zainteresowanie problematyką samorealizacji podyktowane jest obecnie coraz większą potrzebą empirycznego ustalenia kierunków rozwoju współczesnego człowieka, jak również uwarunkowań i barier tegoż procesu. Szybko zmieniające się realia społeczno-kulturowe i gospodarcze otwierają przed ludźmi zarówno konstruktywne, jak i złudne drogi samorealizacji¹¹. Poznanie psychologicznych i społecznych czynników samoaktualizacji pozwala lepiej zrozumieć jej mechanizmy, co może być pomocne w projektowaniu oddziaływań wychowawczych wspierających proces samourzeczywistniania.

¹¹ Por. problematyka pseudosamorealizacji, której podstawowe założenia na gruncie polskiej psychologii opracował W. Łukaszewski (1984).

Wiek, od którego można rozpocząć poszukiwanie symptomów samorealizacji, to – w świetle teorii Masłowa – szczyt okresu adolescencji. Jest to czas, gdy potrzeby afiliacji i szacunku są już na tyle zaspokojone, iż w coraz większym stopniu w strukturach osobowości aktywowana jest potrzeba samorealizacji. Podejmowanie zadań okresu dorosłości związanych z samourzeczywistnianiem w szczególnie sposób zaobserwować można u studentów finalizujących edukację akademicką. Projektowanie własnej przyszłości, wyznaczanie celów życiowych związanych z karierą zawodową, rodziną czy aktywnością społeczną stymuluje proces samorealizacji i nadaje mu rozwojową kierunkowość.

Zarówno przedstawiciele stanowisk idiograficznych w zakresie badania nad samoaktualizacją (por. Maslow, 1986; Allport, 1955), jak i zwolennicy podejścia nomotetycznego (por. Niebrzydowski, 1997; Górniewicz, Rubacha, 1993) wskazują na potrzebę szerokiego ujmowania uwarunkowań procesu samorealizacji, ze zmiennymi społeczno-demograficznymi włącznie. Uzasadnienie stanowi tu fakt, iż czynnik społeczno-kulturowy, wyrażający się poprzez te zmienne, posiada istotne właściwości modyfikujące poziom i ukierunkowujące proces samorealizacji jednostek. Mimo, że potrzeby wzrostowe i potencjał samorealizacji tkwi w każdym człowieku (Maslow, 1986), to określone warunki społeczne i ich interakcja z właściwościami podmiotowymi i aktywnością własną jednostki w istotnym stopniu kształtują dynamikę samourzeczywistniania.

Celem podjętych badań było ustalenie związku między wybranymi zmiennymi społeczno-demograficznymi i osobowościowymi a poziomem samorealizacji studentów finalizujących kształcenie akademickie. Jako zmienne niezależne przyjęto:

- płeć osób badanych,
- wielkość miejscowości, w której osoba badana spędziła większą część życia: wieś, małe miasto – do 25 000 mieszkańców, średnie miasto – do 100 000 mieszkańców, duże miasto – powyżej 100 000 mieszkańców,
- sektor szkolnictwa wyższego, w którym student zdobywa wykształcenie – zmienna socjodemograficzna przyjmująca wartość dychotomiczną (sektor państwowy lub niepaństwowy),
- wykonywanie pracy zarobkowej – zmienna zoperacjonalizowana faktem co najmniej jednokrotnego podjęcia pracy zarobkowej w ciągu ostatnich 3 miesięcy poprzedzających badanie,
- specjalność dyplomowa studentów,
- cechy osobowości – zmienne psychologiczne wg modelu Wielkiej Piątki Costy i McCrae (1998) – neurotyczność, ekstrawersja, otwartość, ugodowość, sumienność.

Stosownie do postawionego celu badań sformułowano pytania badawcze:

- Czy i w jakim stopniu zmienne społeczno-demograficzne – płeć, wielkość miejscowości będącej dominującym miejscem zamieszkania, sektor szkolnictwa wyższego i wykonywanie pracy zarobkowej – różnicują poziom samorealizacji osób badanych?

- Czy i w jakim stopniu specjalność dyplomowa studentów jest czynnikiem różnicującym poziom ich samorealizacji?
- Jaki jest związek między poziomem samorealizacji a cechami osobowości w badanych grupach studentów?

2. Osoby badane i metoda badań

Badania przeprowadzono wśród młodzieży akademickiej reprezentującej największe uczelnie makroregionu łódzkiego: państwową (Uniwersytet Łódzki) i niepaństwową (Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną). Z obu szkół wyższych wybrano największy kierunek stacjonarny – pedagogika – ze względu na jego bardzo wysoką popularność wśród kandydatów podejmujących studia, jak i aspekt merytoryczny (społeczny profil kierunku studiów; przygotowanie do pracy z ludźmi opartej na pomaganiu i kształtowaniu wzorców zachowań, co wymaga szczególnie wysokiej dojrzałości osobistej absolwentów). W badaniach wzięły udział pełne populacje słuchaczy ostatniej edycji jednolitych studiów magisterskich rozpoczynających V rok studiów w trybie dziennym. Analiza badawcza oparta została o dane uzyskane od 267 osób (224 osoby reprezentujące UŁ i 43 osób z AHE, ze średnią wieku odpowiednio: 22,84 i 23,28 lat).

Strukturę badanych z podziałem na specjalności przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Liczebności osób w badanych grupach z podziałem na sektory szkolnictwa wyższego oraz specjalności dyplomowe

Uczelnia	Specjalność dyplomowa	Liczebność	Odsetek w danej populacji
Sektor państwowy	Pedagogika wieku dziecięcego	43	19,2
	Pedagogika rewalidacyjna	39	17,4
	Edukacja dorosłych	32	14,3
	Pedagogika społeczna w zakr. pracy opiek. i społ.-wych.	33	14,7
	Pedagogika kultury fiz. i zdrowotnej	25	11,2
	Edukacja przez sztukę	19	8,5
	Profilaktyka i animacja społ.-kulturalna	33	14,7
	Ogółem	224	100,0
Sektor niepaństwowy	Pedagogika terapeutyczna	17	39,5
	Psychopedagogika	26	60,5
	Ogółem	43	100,0

W badaniach zastosowano dwa narzędzia badawcze. Do badania samorealizacji wykorzystano Kwestionariusz Wyboru Wartości autorstwa K. Hirszla oparty na teorii samorealizacji A. Masłowa. Struktura ankiety obejmuje 100 pozycji przypisanych piętnastu masłowskim wskaźnikom samoaktualizacji. Poszczególne pozycje kwestionariusza opierają się na 15 wskaźnikach samorealizacji zidentyfikowanych przez Masłowa (1990).

Drugie narzędzie stanowił Inwentarz Osobowości Neo-FFI Costy i McCrae (w polskiej adaptacji B. Zawadzkiego, J. Strelaua, P. Szczepanik, M. Śliwińskiej, 1997). Obejmuje on pięć głównych wymiarów osobowości, którymi są:

- neurotyczność – wymiar odzwierciedlający przystosowanie emocjonalne v. emocjonalne niezrównoważenie, oznacza podatność na doświadczanie przykrych emocji oraz wrażliwość na stres psychologiczny; obejmuje 6 formalnie wyróżnionych składników: lęk, agresywną wrogość, depresyjność, impulsywność, nadwrażliwość i nadmierny samokrytycyzm;
- ekstrawersja – wymiar charakteryzujący jakość i ilość interakcji społecznych oraz poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania przyjemnych emocji; obejmuje 6 formalnie wyróżnionych składników: towarzyskość, serdeczność, asertywność, aktywność, poszukiwanie doznań i emocjonalność w zakresie przyjemnych emocji;
- otwartość na doświadczenie – wymiar opisujący tendencje jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości oraz ciekawość poznawczą; obejmuje 6 formalnie wyróżnionych składników: wyobraźnię, estetykę (*aesthetics*; wrażliwość estetyczną, zainteresowanie sztuką), uczucia (*feelings*; otwartość na stany emocjonalne innych ludzi), działania (*actions*; aktywne poszukiwanie nowych bodźców), idee (*ideas*; intelektualną ciekawość, zainteresowania filozoficzne) i wartości (*values*; gotowość do analizy wartości społecznych, religijnych, politycznych; odwrotność dogmatyzmu);
- ugodowość – wymiar opisujący pozytywne v. negatywne nastawienia do innych ludzi, orientacja interpersonalna przejawiająca się w altruizmie v. antagonizmie, doświadczana w uczuciach, myślach i działaniu; ugodowość obejmuje następujące komponenty: zaufanie, prostolinijność, altruizm, uступliwość, skromność oraz skłonność do rozczulania się (empatyzowania emocjonalnego);
- sumienność – wymiar charakteryzujący się stopniem zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel; charakteryzuje stosunek człowieka do pracy i odzwierciedla motywację osiągnięć; komponenty sumienności to: kompetencja (przekonanie o możliwości radzenia sobie w życiu), skłonność do utrzymywania porządku w działaniu, obowiązkowość (ściśle kierowanie się zasadami), dążenie do osiągnięć, samodyscyplina, rozważa.

Każda osoba badana wypełniała metryczkę pakietu testów, w której podawała wiek, płeć, specjalność, wielkość miejscowości, z której pochodzi oraz informację o własnej pracy zarobkowej.

Analizy statystyczne otrzymanych wyników przeprowadzono przy wykorzystaniu pakietu statystycznego SPSS PL wersja 14.0. Porównań między średnimi dokonano za pomocą testu t Studenta oraz metodą analizy wariancji (Anova jednoczynnikowa). Natomiast określenie osobowościowych uwarunkowań samorealizacji przeprowadzono za pomocą analizy korelacyjnej opartej na współczynniku r Pearsona.

3. Wyniki badań

Na pierwszym etapie analizy wyników badań dokonano obliczeń średnich wyników dla wszystkich osób badanych, a także oddzielnie dla poszczególnych sektorów uczelni. Wyniki przedstawia tabela nr 2.

Tab. 2. Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe poziomu samorealizacji w badanych grupach – zestawienie globalnie oraz w grupach wyróżnionych ze względu na badane zmienne socjodemograficzne – płeć, miejscowość, sektor uczelni i aktywność zarobkową

Wyodrębnione grupy	Liczebność	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe
Globalnie	267	218,24	13,559
a) płeć			
kobiety	225	218,24	13,69
mężczyźni	42	218,19	13,02
b) miejscowość			
wieś	29	218,07	16,78
małe miasto	14	217,07	12,54
średnie miasto	77	218,30	15,51
duże miasto	147	218,35	11,90
c) sektor uczelni			
państwowy	224	218,28	13,462
niepaństwowy	43	218,00	14,218
d) aktywność zarobkowa			
pracuje	190	219,16	13,22
nie pracuje	77	215,95	14,20

Porównanie wyników uzyskanych w wyróżnionych grupach obarczone jest ograniczeniem polegającym na braku równoliczności porównywanych populacji. Biorąc jednak pod uwagę fakt, iż badane grupy nie stanowiły losowo dobranych prób, ale stanowiły pełne liczebności grup wyróżnionych w populacji generalnej wszystkich badanych studentów można z pewną ostrożnością przeprowadzić porównanie średnich.

Na etapie wstępnym porównań ustalono normalność rozkładów empirycznych mierzonej zmiennej w poszczególnych grupach. Dla grup o liczebności $n > 100$ zastosowano w tym celu test nieparametryczny Kołmogorowa-Smirnowa, dla grup o liczebności $n < 100$ wykorzystano test Shapiro-Wilka. Wyniki testów we wszystkich przypadkach wskazały na istotność $p > 0,05$, co wskazuje na brak różnic z rozkładem normalnym.

Następnie sprawdzona została homogeniczność wariancji zmiennej zależnej w badanych grupach za pomocą testu Levene'a, który wykazał istnienie homogeniczności w odniesieniu do grup wyróżnionych ze względu na płeć, sektor uczelni, aktywność zarobkową, a na brak homogeniczności w grupach wyróżnionych wg wielkości miejscowości.

Powyższe ustalenia dały podstawę do ostrożnego zastosowania testu parametrycznego t Studenta w grupach nierównolicznych oraz wskazały na konieczność zastosowania testu Browna-Forsythe'a (zamiast testu F) w analizie wariancji dla grup bez homogeniczności wariancji zmiennej.

Dzięki przeprowadzonym analizom porównawczym z wykorzystaniem testu t Studenta uzyskano następujące wyniki:

- w grupie mężczyzn i kobiet poziom samorealizacji jest zbliżony, a śladowe różnice między średnimi są nieistotne statystycznie;
- wśród studentów studiujących w poszczególnych sektorach szkolnictwa uzyskano zbliżoną średnią w zakresie poziomu samorealizacji, a śladowe różnice między średnimi również są nieistotne statystycznie;
- poziom samorealizacji studentów pracujących i niepracujących różni się nieznacznie (o wartość niższą niż 0,5 odchylenia standardowego dla całej badanej populacji) na poziomie istotności $p = 0,079$, co oznacza słabą tendencję do istotności różnicy.

Dokonując porównań między średnimi dla grup studentów z miejscowości o różnej wielkości, przeprowadzono analizę wariancji jednoczynnikowej. Uzyskana wartość statystyki dla testu Browna-Forsythe'a okazała się nieistotna statystycznie, co daje podstawę do uznania równości porównywanych średnich.

W celu ustalenia, czy zainteresowania zawodowe są czynnikiem różnicującym poziom samorealizacji, dokonano analizy różnic między średnimi dla poszczególnych specjalności. Wyniki analiz ilustruje tabela 3.

Tab. 3. Średnie i odchylenia standardowe poziomu samorealizacji w badanych grupach

Specjalność	Liczebność	Średnia arytm.	Odchylenie standardowe
Sektor państwowy			
Pedagogika wieku dziecięcego	43	219,88	15,249
Pedagogika rewalidacyjna	39	219,36	13,749
Edukacja dorosłych	32	218,38	12,399
Pedagogika społeczna w zakr. pracy opiek. I społ.-wych.	33	218,03	14,225
Pedagogika kultury fiz. i zdrowotnej	25	216,92	7,670
Edukacja przez sztukę	19	213,74	14,387
Profilaktyka i animacja społ.-kulturalna	33	218,73	14,233
Sektor niepaństwowy			
Pedagogika terapeutyczna	17	222,82	14,161
Psychopedagogika	26	214,85	13,605

Najwyższy średni poziom samorealizacji osiągnęli studenci specjalności pedagogika terapeutyczna (średnia=222,82), najniższy – reprezentanci specjalności edukacja przez sztukę (średnia=213,74) oraz psychopedagogika (średnia=214,85). W celu sprawdzenia istotności różnic między średnimi przeprowadzono analizę wariancji z wykorzystaniem statystyki F. Uzyskana wartość współczynnika istotności statystycznej p wskazała, iż specjalności nie są czynnikiem różnicującym poziom samorealizacji studentów na poziomie statystycznie istotnym.

Ze względu na zidentyfikowaną niższą wartość średniej wartości zmiennej zależnej w dwóch ww. grupach, zastosowano izolowaną analizę różnic – oddzielnie dla sektora państwowego i prywatnego. Dla specjalności sektora państwowego zastosowano analizę wariancji post hoc z wykorzystaniem testu Gabriela. Analiza nie potwierdziła nawet granicznego poziomu istotności dla porównań średniego poziomu samorealizacji w specjalności edukacja przez sztukę względem innych specjalności.

Dla specjalności sektora niepaństwowego zastosowano porównanie średnich przy pomocy testu t Studenta. Uzyskano istotność $p=0,072$, co można ostrożnie interpretować jako tendencję do istotności różnic.

W celu ustalenia związków między cechami osobowości a poziomem samorealizacji badanych osób przeprowadzono analizę korelacyjną zmiennych. Poza ujęciem globalnym dokonano analiz również w podziale na grupy wg kryterium wykonywania pracy zarobkowej. Podyktowane to zostało sugestią wynikającą z porównania grup studentów pracujących i niepracujących – gdzie pojawiła się tendencja istotności różnic w poziomie samorealizacji w obu grupach. Uzyskane wyniki ilustruje poniższa tabela.

Tab. 4. Współczynniki korelacji między poziomem samorealizacji a cechami osobowości – zestawienie globalne oraz z podziałem na studentów pracujących i niepracujących

Cecha osobowości	Wszyscy badani	Studenci pracujący	Studenci niepracujący
neurotyczność	-0,366**	-0,332**	-0,416**
ekstrawersja	0,423**	0,411**	0,424**
otwartość	0,462**	0,444**	0,506**
ugodowość	0,238**	0,213**	0,360**
sumienność	0,325**	0,346**	0,277*

*istotność $p < 0,05$; **istotność $p < 0,01$

Zarówno wśród studentów wykonujących pracę zarobkową, jak i niepracujących stwierdzono występowanie statystycznie istotnych związków między poziomem samorealizacji a wszystkimi badanymi cechami osobowości. Ujemna zależność korelacyjna zaznaczyła się tylko w odniesieniu do jednej cechy – tj. neurotyczności: im wyższy poziom samorealizacji osób badanych, tym niższa neurotyczność. Można jednak zauważyć, iż siła tego związku jest nieco większa dla studentów niepracujących niż dla osób aktywnych zarobkowo. Dodatnia zależność korelacyjna dotyczy pozostałych czterech cech wchodzących w skład modelu Wielkiej Piątki – im wyższy poziom samorealizacji reprezentują osoby badane, tym wyższy jest poziom ich ekstrawersji, otwartości, ugodowości i sumienności. Związek tych zmiennych z poziomem samorealizacji odznacza się siłą umiarkowaną, mieszczącą się na ogół w przedziale od 0,3 do 0,5. Wyjątek stanowi ugodowość, która globalnie oraz w grupie studentów pracujących słabo koreluje z poziomem samorealizacji (przy umiarkowanej korelacji w grupie niepracujących) oraz sumienność, która w grupie niepracujących okazała się słabo korelować z samorealizacją (przy umiarkowanej sile zależności w grupie pracujących oraz globalnie wśród wszystkich badanych).

Kolejny etap analizy wyników polegał na sprawdzeniu czy poziom samorealizacji różnicuje nasilenie poszczególnych cech osobowości. W tym celu wyodrębniono dwie skrajne grupy osób badanych, biorąc pod uwagę wartość 0,5 odchylenia standardowego od średniej w zakresie poziomu samorealizacji (tj. 218,24). Dla obu grup kontrastowych obliczony został średni poziom nasilenia poszczególnych cech

osobowości, a następnie porównano różnice między średnimi z wykorzystaniem testu t Studenta. Wyniki przeprowadzonych analiz ilustruje poniższa tabela.

Tab. 5. Średnie wartości poszczególnych cech osobowości w grupach o wysokim i niskim poziomie samorealizacji

Cecha osobowości	Wysoki poziom samorealizacji		Niski poziom samorealizacji		p
	M	SD	M	SD	
Neurotyczność	31,01	8,90	37,40	7,94	0,000
Ekstrawersja	47,05	6,30	40,60	6,36	0,000
Otwartość	45,23	5,66	38,69	6,04	0,000
Ugodowość	44,11	6,18	40,13	5,73	0,000
Sumienność	46,67	7,39	40,87	6,12	0,000

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, t – wartość statystyki t, p – poziom istotności statystyki t

Uzyskane wyniki przeprowadzonych porównań wskazują, iż wszystkie uwzględnione cechy osobowości znacząco różnicują osoby badane na poziomie istotności $p < 0,001$. Oznacza to, iż osoby o wysokim poziomie samorealizacji cechują się znacznie niższym poziomem neurotyczności oraz znacząco wyższym poziomem ekstrawersji, otwartości, ugodowości i sumienności aniżeli osoby o niskim poziomie samorealizacji.

4. Podsumowanie i wnioski

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż poziom samorealizacji przyszłych pedagogów nie zależy od takich zmiennych społeczno-demograficznych jak: płeć, miejscowość zamieszkania oraz sektor szkolnictwa, w którym realizowane jest kształcenie wyższe. Można przypuszczać, iż zmienne te nie odgrywają roli inhibitora procesu samorealizacji i mogą jedynie różnicować jego strukturę, ale nie poziom. Płeć osób badanych i sektor uczelni nie różnicują możliwości zaspokajania pragnień psychicznych tak, aby miało to wpływ na poziom zaspokajania potrzeby samorealizacji. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do wielkości miejscowości, z której pochodzą osoby badane. W tym przypadku można by oczekiwać pewnego zróżnicowania, jako że małą miejscowość i duże miasto dają różne możliwości w zakresie form zaspokajania potrzeb pośrednio związanych z samorealizacją (m.in. powszechny dostęp do dóbr kultury, sztuki i nauki, wartościowych form spędzania wolnego czasu i rozwijania zainteresowań). Można jednak przypuszczać, że w przypadku osób badanych dużą rolę odegrał już ponad czteroletnie życie studenckie w dużym mieście w związku z kształceniem stacjonarnym pozwalające nabyć nowe formy zaspokajania potrzeb. Możliwe również, iż życie

w małej miejscowości nie wiązało się dla osób badanych z mniejszą skutecznością zaspokajania pragnień, nawet przy mniejszym repertuarze możliwych form ich zaspokajania. Byłoby to zgodne ze stanowiskiem Masłowa (1986), który dostrzegł możliwość samoaktualizacji w różnych warunkach środowiskowych, jeśli tylko nie występują istotne bariery tego procesu.

Zróznicowania poziomu samorealizacji w zakresie studentów różnych specjalności dyplomowych niniejsze badania zasadniczo nie potwierdziły. Zauważyć jednak można, iż najniższe średnie wyniki osiągnęli studenci tych specjalności, którzy nie przekładają się bezpośrednio na kwalifikacje zawodowe określonego segmentu pracy pedagogicznej, a mianowicie:

- specjalność edukacja przez sztukę (w 2009 r. blok przedmiotowy sztuka został ostatecznie wycofany z podstawy programowej nauczania w szkołach),
- specjalność psychopedagogika, która w założeniach ma przygotowywać pedagogów ogólnych z dobrym zapleczem wiedzy i umiejętności psychologicznych, jednak w praktyce nie jest specjalnością kojarzoną z tradycyjnymi obszarami pracy pedagoga.

Biorąc pod uwagę zidentyfikowaną tendencję w istotności różnic w odniesieniu do specjalności psychopedagogika, a także niską liczebność studentów specjalności edukacja przez sztukę, można przypuszczać, iż występuje tu pewna słaba tendencja różnicująca. Możliwe, iż wiąże się ona z perspektywami zatrudnienia po ukończeniu kształcenia na danej specjalności i ew. frustracją osób badanych z tym związaną. Jest to jednak hipoteza wymagająca weryfikacji w dalszych badaniach. Za jej słusznością wydaje się przemawiać tendencja w istotności zróznicowania poziomu samorealizacji między grupą studentów pracujących i niepracujących. Można przypuszczać, iż podejmowanie różnych form pracy zarobkowej (jak i perspektywy skutecznego podejmowania pracy zawodowej) warunkują pozytywnie poziom samorealizacji.

Poszukiwanie uwarunkowań poziomu samorealizacji wśród cech Wielkiej Piątki zaowocowało zidentyfikowaniem zależności istotnych statystycznie dla wszystkich pięciu cech. Ekstrawersja, otwartość i sumienność okazały się pozytywnymi korelatami poziomu samorealizacji o umiarkowanej sile, ugodowość – o sile słabej, zaś neurotyczność okazała się negatywnym korelatem o sile umiarkowanej. Choć literatura przedmiotu nie przytacza danych empirycznych wiążących Wielką Piątkę z samorealizacją, to częściowe uzasadnienie takich zależności można odnaleźć w teorii samorealizacji Masłowa (1986, 1990). Życzliwe nastawienie do świata, poczucie wspólnoty z innymi ludźmi, poczucie własnej wartości, zdolność do ekspresji własnego ja, a także umiejętność konsekwentnego realizowania celów stanowią elementy wspólne charakterystyki osób samorealizujących się oraz wykazanych w niniejszych badaniach uwarunkowań samorealizacji.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż poszczególne cechy osobowości wyróżnionej w teorii Wielkiej Piątki składają się z sześciu komponentów, których znaczenie

dla samorealizacji może być – w kontekście ustaleń A. Masłowa – nieco inne czy wręcz wzajemnie sprzeczne. I tak np. uступliwość czy skromność jako komponenty ugodowości mogą stanowić barierę dla wskazanej przez Masłowa spontaniczności i twórczej ekspresji. Możliwe, iż właśnie z tego względu u studentów pracujących (a zatem prawdopodobnie również bardziej ekspresywnych społecznie) siła związku ugodowości z poziomem samorealizacji jest niższa niż w grupie studentów niepracujących. Analogicznie można by interpretować zróżnicowanie związku neurotyczności z poziomem samorealizacji we wspomnianych grupach. Studentom pracującym neurotyczność w mniejszym stopniu „przeszkadza” w zaspokajaniu potrzeby samorealizacji niż ma to miejsce w grupie studentów niepracujących. Możliwe, iż doświadczenia socjalizacyjne związane z pracą pozwoliły osobom badanym wyzwolić w pewnym zakresie umiejętności konstruktywnego zarządzania własnymi emocjami w sposób sprzyjający osiągnięciu celów – również tych warunkujących osobisty rozwój.

Uzyskane wyniki badań pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków mających istotne znaczenie dla praktyki wychowawczej. Nie ulega wątpliwości, iż wspieranie procesu samorealizacji wiąże się ze świadomym kształtowaniem określonych umiejętności interpersonalnych i intrapsychicznych wychowanka. Do takich właściwości z pewnością należy konglomerat cech warunkujących samokontrolę emocjonalną i emocjonalne przystosowanie jednostki (antyteza neurotyczności). Są to także dyspozycje związane z otwartością na drugiego człowieka oraz na doświadczenie, a w pewnym zakresie również z ugodowością i sumiennością. Cechy te są szczególnie mocno warunkowane społeczno-kulturową transmisją rodzinną, realizowaną w znacznej mierze poprzez naśladownictwo wzorców zachowań rodzicielskich. Mogą ponadto stanowić repertuar celów będących podstawą konstrukcji programu psychoedukacyjnego mającego na celu wspieranie procesu samoaktualizacji młodzieży.

Niniejsze badania wskazują także, iż poziom samorealizacji nie wykazuje związku z „wielkomiejskością” czy „wiejskością” rozumianą w kategoriach demograficznego rozmiaru miejsca wychowania. Optymalny dla samorealizacji klimat wychowawczy nie musi się zatem wiązać z bardzo szerokim dostępem m.in. do dóbr kultury, sztuki czy nauki oferowanym przez metropolie. Wiedza o tym może stanowić przyczynek do głębszej refleksji na temat wychowania, co z kolei będzie pomocne w obalaniu niektórych wychowawczych mitów obecnych w świadomości rodziców.

Bibliografia

Allport G. W. (1955), *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*, Yale.

Górniewicz J., Rubacha K. (1993), *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń.

-
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1997), *Czynniki warunkujące proces samorealizacji młodzieży dorastającej* [w:] Niebrzydowski L. (red.), *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*, Łódź.
- Reber A.S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1997), *Inwentarz osobowości Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Warszawa.

Maciej Wichrowski

Środowisko rodzinne a zachowania agresywne młodzieży

Streszczenie

Często obserwowanym u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych zaburzeniem są zachowania agresywne. Głównym problemem podjętych przez autora badań jest ocena wpływu sytuacji rodzinnej na ujawnianie się zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej. Badaniom poddano dwie 30-osobowe grupy młodzieży w wieku 14–16 lat (z rodzin prawidłowo funkcjonujących oraz dysfunkcyjnych).

Summary

Aggressive behavior is a kind of disorder that is often observed in children from dysfunctional families. The main problem taken by the author's research is to assess the impact of family circumstances, to manifestation the aggressive behavior among the gymnasium youth. The study involved two 30-man group of young people aged 14–16 years (with the families of well-functioning and dysfunctional).

1. Wprowadzenie

Rodzina to najstarsza i najczęściej występująca forma życia społecznego. Jest jednocześnie podstawowym elementem (czynnikiem) środowiska wychowawczego, co wiąże się z kształtowaniem osobowości jednostki. Najczęściej rodzinę opisuje się jako „podstawową grupę społeczną złożoną z rodziców i dzieci, którą cechuje więź formalna, wspólnota materialna i mieszkaniowa oraz określony zespół funkcji” (Szewczuk, 1985).

Problemami rodziny i jej funkcjonowaniem interesuje się wielu specjalistów – reprezentantów różnych dyscyplin wiedzy. Badania rodziny jako podstawowej grupy społecznej znajdują się przede wszystkim w obszarze zainteresowań psychologów, pedagogów i socjologów. Z badań tych wynika szereg konkluzji (wniosków), które dotyczą między innymi zadań i funkcji, jakie powinna wypełniać. W literaturze przedmiotu najczęściej podkreślane jest znaczenie rodziny jako śro-

dowiska socjalizacyjno-wychowawczego. Można przyjąć, że dziecko, uczestnicząc w różnych sytuacjach w bezpośrednich interakcjach między jej członkami, przyswaja sobie elementarną wiedzę o świecie, wartości i normy społeczne, kulturowe itp. Do istotnych funkcji rodziny, traktowanych jako jej podstawowe zadania, zaliczyć można funkcję zarobkową zapewniającą byt ekonomiczny, usługowo-opiekuńczą, socjalizującą i psychologiczną (Ziemska 1986). Poprawne funkcjonowanie rodziny to przede wszystkim należyte sprawowanie władzy rodzicielskiej. Dotyczy to relacji w kontaktach interpersonalnych pomiędzy rodzicami i dziećmi. Jeżeli układają się one źle – są zaburzone, to ich konsekwencją są pojawiające się tzw. „trudności wychowawcze”, czyli różnego typu zaburzenia w zachowaniu dziecka. Dotyczy to rodzin dysfunkcyjnych, czyli niewydolnych lub patologicznych (Prajsner 2002). Jednym z istotnych problemów obserwowanych u dzieci z takich rodzin, są często przejawiające się zachowania agresywne. A. Frączek (1997) przyjmuje, że ich podstawowym celem jest wyrządzenie krzywdy fizycznej lub psychicznej określonej osobie lub czemuś, co tę osobę zastępuje. Natomiast spowodowane są utratą przez jednostkę społecznie cenionych wartości. Z. Skorny (1997) uznaje, że agresja polega na wyrządzeniu szkody fizycznej lub moralnej określonej osobie lub grupie społecznej. Autor ten wyróżnia cztery podstawowe rodzaje agresji:

1. Agresja naśladowcza – ujawniająca się, gdy jednostka naśladuje modele agresywnego zachowania, które dostarczane są przez inne osoby, natomiast mechanizmem uruchamiającym te zachowania jest identyfikacja. Modeli tych dostarczać mogą bohaterowie książkowi, telewizyjni, starsi koledzy, rodzice, itp.
2. Agresja instrumentalna – motywacją jej są najczęściej określone cele działania. Agresja jest instrumentem, narzędziem umożliwiającym osiągnięcie celu. Ten rodzaj agresji związany jest z postawami oraz hierarchią wartości.
3. Agresja patologiczna – przyczyną jej są zazwyczaj procesy chorobowe dotyczące układu nerwowego.
4. Agresja frustracyjna – w tym przypadku zachowania agresywne warunkowane są frustracją, co związane jest z zespołem przykrych emocji odczuwanych z powodu niemożności realizacji potrzeby lub osiągnięcia określonego celu.

Jeżeli natomiast chodzi o zachowania agresywne dzieci i młodzieży, to wielu autorów wskazuje, że jedną z istotnych przyczyn ujawniania się tego typu zachowań stanowią różnego rodzaju nieprawidłowości, zaburzenia w funkcjonowaniu środowiska rodzinnego.

2. Problem i procedura badań

Podstawowym problemem podjętych badań jest ocena wpływu sytuacji rodzinnej na ujawnianie się zachowań agresywnych badanych grup młodzieży. Badaniom poddano dwie 30-osobowe grupy młodzieży w wieku 14–16 lat. Pierwsza grupa

to uczniowie gimnazjum (15 dziewcząt i 15 chłopców) z tzw. rodzin normalnych wybrani do badań w porozumieniu z pedagogiem szkolnym. Druga grupa (15 dziewcząt i 15 chłopców) to młodzież z rodzin patologicznych, która z uwagi na popełnienie różnego rodzaju przestępstw objęta jest opieką kuratorów sądowych.

Ocenę zachowań agresywnych badanych grup młodzieży przeprowadzono w oparciu o zastosowanie inwentarza psychologicznego syndromu agresji Z.B. Gasia. Jest on dobrze opracowanym, trafnym i obiektywnym narzędziem pomiaru pozwalającym ocenić poziom (siłę występowania) zachowań agresywnych badanych osób. Składa się z 83 itemów – opisów określonych zachowań. Jeżeli osoba badana zgadza się z prezentowanym opisem zakreśla odpowiedź „tak”. Jeżeli natomiast nie zgadza się, zakreśla odpowiedź „nie”. Jeśli nie może się zdecydować, jakiej udzielić odpowiedzi zakreśla znak zapytania – „?”. Za każdą odpowiedź diagnostyczną świadczącą o zachowaniu agresywnym osoba badana otrzymuje 2 pkt., co jest podstawą pomiaru nasilającego się zachowania agresywnego. Zawarte w inwentarzu 83 opisy podzielono na dziesięć następujących skal, w oparciu o które oceniamy zachowania agresywne badanych:

Skala I – Samoagresja emocjonalna. Skala ta bada skłonności do dokonywania negatywnej samooceny, wydawania o sobie niesłusznych i krzywdzących opinii, kierowania wobec siebie wrogich pragnień, jak również obejmuje myśli o auto-destrukcji, pragnienie śmierci, skłonności do poniżania własnej osoby oraz wyolbrzymiania swoich niedostatków i przywar.

Skala II – Samoagresja fizyczna. Kategoria ta bada skłonności do kierowania na siebie agresji fizycznej, dokonywania samouszkodzeń, zadawania sobie bólu fizycznego oraz obejmuje tendencje do podejmowania prób samobójczych.

Skala III – Wrogość wobec otoczenia. W skali tej badaniu poddane zostają skłonności do przenoszenia wrogości na otoczenie, wykazywanie negatywnego stosunku do innych ludzi, przejawianie wobec nich wrogich pragnień. Wysokie wyniki w tej skali diagnozują również nieufność badanej osoby wobec otoczenia oraz poczucie krzywdy i wykorzystywania jej przez innych.

Skala IV – Nieuświadomione skłonności agresywne. Osiągnięcie wysokich wyników w tej skali wskazuje na skłonności badanej osoby do okazywania i manifestowania na zewnątrz agresywnych, częściowo bezkonfliktowych i niekaranych form agresywności.

Skala V – Agresja przemieszczona. Dzięki tej skali możemy ocenić skłonności badanych osób do przemieszczania agresji z osoby na przedmioty martwe np. trzaskanie drzwiami, tupanie nogami, uderzanie pięścią w stół.

Skala VI – Agresja pośrednia. Wysokie wyniki diagnozują skłonności do zmiany agresji z bezpośredniej na pośrednią, czyli atakowanie innych osób poprzez wyśmiewanie ich przekonań, ośmieszanie ich, skarżenie, niesprawiedliwe traktowanie, czy też wygłaszanie niekonstruktywnej krytyki. Cechą charakterystyczną tych zachowań jest to, że osoba atakowana jest zwykle nieobecna w sytuacjach, kiedy owe zachowania są przejawiane.

Skala VII – Agresja słowna. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w tej skali manifestują w swoim zachowaniu słowną napastliwość np. krzyki, wrzaski, przeklinanie czy kłótniowość.

Skala VIII – Agresja fizyczna. Skala ta bada tendencje badanych osób do przejawiania bezpośrednich działań o charakterze przemocy fizycznej, a więc atak jest kierowany na osobę, której dotyczy konflikt i przyjmuje formę bicia, kopania czy poszturchiwania jej.

Skala K – Kontrola zachowań agresywnych. Skala bada umiejętności kontrolowania własnych zachowań, panowanie nad gniewnymi impulsami. Osoby uzyskujące wysokie wyniki potrafią wybrać społecznie akceptowane formy agresji, nie są wybuchowe i nie doprowadzają do spięć w otoczeniu.

Skala O – Skłonności do działań odwetowych. Wysokie wyniki wskazują na ogromne poczucie krzywdy (realne lub urojone) badanej osoby, które objawiać się może mszczeniem się na innych, planowaniem zemsty, czyli rewanżowaniem się za doznane krzywdy. Osoba, która uzyskała wysokie wyniki szuka możliwości i wyczekuje na sytuację, w której będzie mogła wziąć odwet za doznane niepowodzenia.

3. Wyniki badań

Tab. 1. Ogólny poziom agresji w badanych grupach

Zakres wyników	Wynik średni	Gimnazjum	Rodziny patologiczne
0–144	72	69,7	89,1

W tabeli 1 przedstawiono wyniki dotyczące tzw. średniego poziomu agresji w badanych grupach młodzieży. Poziom ten wyliczono w oparciu o uzyskane wyniki w poszczególnych dziewięciu skalach zachowań agresywnych. Łącznie zawierają one 72 itemy, co pozwala na osiągnięcie przez osobę badaną maksymalnie 144 pkt. Teoretycznie możliwy do osiągnięcia wynik przez każdego badanego mieści się w granicach od 0 do 144 pkt. (pierwsza kolumna w tabeli: „zakres wyników”). Natomiast wynik średni to 72 pkt. (druga kolumna tabeli). Uzyskane dane wskazują, że ogólny poziom agresji w badanych grupach (średnia arytmetyczna dla grupy) jest istotnie różny. W grupie gimnazjalistów ogólny poziom agresji wynosi 69,7 pkt., co świadczy o tym, że jest poniżej poziomu średniego. Natomiast w grupie młodzieży z rodzin patologicznych dochodzi on do 89,1 pkt. i jest o 17,1 pkt. wyższy od poziomu średniego. Gdyby spróbować ocenić ogólny poziom agresji w oparciu o czterostopniową skalę:

1. niski poziom agresji 0–36 pkt.
2. przeciętny poziom agresji 37–72 pkt.

3. podwyższony poziom agresji 73–108 pkt.

4. wysoki poziom agresji 109–144 pkt.,

to grupa gimnazjalistów charakteryzując się przeciętnym poziomem agresji, natomiast w grupie młodzieży z rodzin patologicznych poziom ten jest wyraźnie podwyższony.

Możliwości diagnostyczne zastosowanego w badaniu Inwentarza Psychologicznego Syndromu Agresji pozwalają na ocenę nie tylko ogólnego poziomu agresji, ale także różnych form – kategorii zachowań agresywnych badanych osób. Wyniki dotyczące tego problemu prezentuje tabela 2.

Tab. 2. Ocena zachowań agresywnych w badanych grupach młodzieży

Skala	Zakres wyników	Wynik średni	Gimnazjum	Rodziny patologiczne
I. Samoagresja emocjonalna	0–18	9	8,7	10,8
II. Samoagresja fizyczna	0–12	6	5,8	8,1
III. Wrogość wobec otoczenia	0–16	8	8,4	9,9
IV. Nieuświadomione skłonności agresywne	0–18	9	8,0	10,2
V. Agresja przemieszczona	0–16	8	7,5	9,8
VI. Agresja pośrednia	0–16	8	7,9	10,3
VII. Agresja słowna	0–16	8	8,3	9,2
VIII. Agresja fizyczna	0–12	6	6,9	8,7
IX. Skłonności do działań odwetowych	0–20	10	8,2	12,1
Razem	0–144	72	69,7	89,1

W tabeli tej zawarte są dane dotyczące dziewięciu wyróżnionych w inwentarzu skal, a więc różnych ujawnianych przez osoby badane form zachowań agresywnych. Dla każdej skali podano również możliwy do osiągnięcia zakres wyników, jak również tzw. wynik średni. Zebrane dane świadczą o tym, że w grupie młodzieży z rodzin patologicznych poziom ujawnianych zachowań agresywnych we wszystkich kategoriach jest zdecydowanie wyższy w porównaniu z gimnazjalistami. W grupie młodzieży z rodzin patologicznych wyniki we wszystkich dziewięciu skalach kształtują się zdecydowanie powyżej wyników średnich. Szczególnie niepokojące w tej grupie jest ujawnianie się skłonności do samoagresji fizycznej, agresji pośredniej, agresji fizycznej oraz skłonności do działań odwetowych.

W wymienionych wyżej kategoriach zachowań agresywnych osiągnięte wyniki przekraczają o ponad 2 pkt. wynik średni, co należy uznać za istotnie znaczące przekroczenie.

W grupie młodzieży gimnazjalnej na dziewięć skal wyniki powyżej średniej dotyczą trzech następujących skal;

1. wrogość wobec otoczenia – przekroczenie średniej o 0,4 pkt.
2. agresja słowna – przekroczenie średniej o 0,3 pkt.
3. agresja fizyczna – przekroczenie średniej o 0,9 pkt.

W pozostałych sześciu skalach wyniki kształtują się poniżej średniej.

Dla pełnego obrazu oceny zachowań agresywnych w badanych grupach niezmienne ważna jest ocena poziomu kontroli tych zachowań. Osoba uzyskująca wysokie wyniki w skali „K” – kontrola zachowań agresywnych – potrafi panować nad własnymi impulsywnymi emocjami. Nie daje się zbyt łatwo sprowokować, co pozwala na unikanie różnych form zachowań agresywnych w kontaktach społecznych. Poziom kontroli zachowań agresywnych ilustruje tabela 3.

Tab. 3. Poziom kontroli zachowań agresywnych w badanych grupach młodzieży

Zakres wyników	Wynik średni	Gimnazjum	Rodziny patologiczne
0–22	11	14,1	8,9

Z danych zawartych w tej tabeli wynika, że w grupie gimnazjalnej poziom kontroli zachowań agresywnych jest stosunkowo wysoki (3,1 pkt. powyżej średniej), natomiast w grupie młodzieży z rodzin patologicznych kontrola zachowań agresywnych jest na dość niskim poziomie (2,1 pkt. poniżej średniej). Takie wyniki świadczą, że w grupie młodzieży z rodzin patologicznych umiejętność panowania nad swoimi emocjami i impulsami jest na dość niskim poziomie, co może stanowić jedną z istotnych przyczyn ujawniania zachowań agresywnych w kontaktach społecznych i komunikacji interpersonalnej.

4. Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania wskazują, jak istotny wpływ na ujawnianie się zachowań agresywnych wynika z nieprawidłowego funkcjonowania środowiska rodzinnego. Badana młodzież z tzw. rodzin patologicznych, która objęta jest nadzorem kuratorskim charakteryzuje się wyraźnie wyższym poziomem ujawnianych zachowań agresywnych w porównaniu z młodzieżą z tzw. rodzin normalnych. Zgodnie z zastosowanym pomiarem różnica ta wynosi aż 19,4 pkt. Badania wykazały, że ogólny poziom agresji w grupie młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych, oceniany według cztero stopniowej skali szacunkowej, jest również wyraźnie podwyższony. W grupie tej wszystkie poddane ocenie formy zachowań agresywnych kształtują

się na poziomie powyżej wyników średnich. Szczególnie niepokojący jest stosunkowo wysoki poziom samoagresji fizycznej, pośredniej, fizycznej oraz tendencji do tzw. działań odwetowych.

Młodzież charakteryzująca się wysokim poziomem samoagresji fizycznej jest skłonna do dokonywania samouszkodzeń, zadawania sobie bólu fizycznego, ale ujawnia również predyspozycje do podejmowania prób samobójczych.

Agresja pośrednia dotyczy atakowania werbalnego (wyśmiewanie, oskarżanie, krytykowanie) osób, które najczęściej są nieobecne w bezpośrednim kontakcie interpersonalnym.

Agresja fizyczna to przede wszystkim stosowanie bezpośredniej przemocy fizycznej w stosunku do konkretnych osób. Efektem tej formy zachowania agresywnego mogą być uszkodzenia ciała, a nawet zabójstwa.

Skłonność do działań odwetowych wskazuje, że osoba badana ma wysokie poczucie krzywdy i w związku z tym planuje, a później realizuje zemstę na innych osobach, nierzadko przypadkowo spotkanych.

Wiadomo jest, że praktyczne ujawnianie zachowań agresywnych jest u każdego osobnika tym większe, im mniejsza jest umiejętność kontrolowania własnych zachowań. W zastosowanym w badaniu inwentarzu psychologicznego syndromu agresji poziom kontroli zachowań agresywnych mierzy skala „K”. Uzyskane wyniki wyraźnie wskazują, jak niski jest poziom kontroli zachowań agresywnych w grupie młodzieży z rodzin patologicznych – dysfunkcyjnych. Należy sądzić, że to właśnie w istotnym stopniu warunkuje ujawnianie się różnych form agresji w kontaktach społecznych, czego efektem jest popełnianie różnego rodzaju przestępstw, takich jak np. wymuszenia, rozboje itp. Badana młodzież objęta nadzorem kuratorskim w większości przypadków tego rodzaju czyny zabronione popełniała. Ci młodzi ludzie pochodzą z rodzin, w których alkoholizm, przemoc i agresja, a także dopuszczanie się różnego rodzaju przestępstw przez rodziców lub starsze rodzeństwo, to stosunkowo często występujące formy zachowań.

Można więc powiedzieć, że uzyskane dane empiryczne dostarczyły ewidentnych dowodów dotyczących wpływu środowiska rodzinnego na ujawnianie się zachowań agresywnych badanej młodzieży.

Bibliografia

- Frączek A. (1997), *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży*, „Remedium”, nr 11.
Prajsner M. (2002), *Rodzina dysfunkcyjna*, „Remedium”, nr 5.
Skorny Z. (1997), *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa.
Szewczuk W. (red.) (1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa.
Ziemska M. (1986), *Rodzina i dziecko*, Warszawa.

Dorota Marciniak

Wpływ „becikowego” na zachowania prokreacyjne

Streszczenie

Autorka pracy, po przedstawieniu wprowadzonych na przełomie 2009 i 2010 roku zmian w przyznawaniu jednorazowej zapomogi („becikowego”), omawia jej miejsce w polityce rodzinnej. Zbadano opinie 53 matek dzieci w wieku przedszkolnym na temat „becikowego”. Badanie miało pokazać, jak oceniają one poszczególne instrumenty polityki rodzinnej państwa.

Summary

The author of the paper, after the presentation of changes made at the end of 2009 in the allocation of one-off social payment (“baby bonus”) discusses the place of it in family policy. Feedback 53 mothers of children in preschool on the baby bonus has been examined. The study was to show how mothers of children in preschool assess the instruments of family policy of the state.

1. Wprowadzenie

Na przełomie roku 2009 i 2010 wprowadzono dwie zmiany w przyznawaniu jednorazowej zapomogi z tytułu urodzenia dziecka (tzw. „becikowe”). Od 1 listopada 2009 r. na mocy ustawy z dnia 6 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy – Kodeks Pracy oraz niektórych innych ustaw – osoby ubiegające się o jednorazową zapomogę z tytułu urodzenia się dziecka, jak również o dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu urodzenia dziecka, były zobowiązane do przedstawienia zaświadczenia lekarskiego potwierdzającego, że matka dziecka pozostawała pod opieką lekarską przez okres co najmniej od 10 tygodnia ciąży do porodu. Zmiana ta wywołała żywą dyskusję w prasie, głównie na temat sposobu jej wprowadzenia oraz konsekwencji dla osób, które nie były jej świadome lub z jakiś powodów nie mogły przedstawić takiego zaświadczenia. Ponownie zmieniono więc przepisy – do końca 2011 r. przy ubieganiu się o tzw. „becikowe” wystarczyło zaświadczenie, że kobieta w trakcie ciąży była przynajmniej raz badana przez ginekologa lub położną. Jednak w toczącej się dyskusji na temat zmian w przyznawaniu tzw. „becikowe-

go” rzadziej zastanawiano się nad tym, jaki jest cel wprowadzonych, a następnie zawieszonych zmian? Jaki mają one odnieść skutek? Nasuwają się także pytania o społeczną ocenę tzw. „becikowego”, a także o sytuację korzystających z tego świadczenia.

2. „Becikowe” w polityce rodzinnej

W literaturze przedmiotu przywołuje się różne definicje polityki rodzinnej, które w odmienny sposób określają jej zakres i podmioty (Kamerman, 1994: 12; Kurzynowski, 1995: 91; Balcerzak-Paradowska, 2004: 140).

Jednak pomimo pewnych różnic przyjmuje się, że polityka rodzinna to wszelkie działania sprzyjające powstawaniu rodzin, ich rozwojowi i wypełnianiu przez nie społecznie ważnych zadań (Balcerzak-Paradowska, 2004: 140). Działania te mogą być skierowane bezpośrednio do rodziny (polityka rodzinna *explicite*) lub mogą ją wspierać w sposób pośredni (polityka rodzinna *implicite*) przy wykorzystaniu narzędzi innych polityk. Polityka rodzinna bezpośrednia obejmuje te działania i programy, które są specjalnie adresowane tylko do rodziny jako całości lub poszczególnych jej członków. Do głównych jej instrumentów zalicza się świadczenia społeczne (rodzinne), które mogą występować w formie transferów pieniężnych, świadczeń w naturze lub w formie usług.

W polskim systemie polityki rodzinnej dominują świadczenia pieniężne, które są przekazywane rodzinom w postaci zasiłków i zapomóg. Mogą być one kierowane do poszczególnych rodzin obligatoryjnie (np. zasiłki macierzyńskie, stypendia, renty rodzinne) lub uznaniowo (przez system pomocy społecznej). Na mocy ustawy z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych przyznaje się następujące świadczenia rodzinne: zasiłek rodzinny oraz dodatki do zasiłku rodzinnego przyznawane w związku z zaistnieniem określonych sytuacji, świadczenia opiekuńcze (zasiłek pielęgnacyjny i świadczenie pielęgnacyjne). W 2005 r. wprowadzono, przyznawaną niezależnie od wysokości dochodów, jednorazową zapomogę z tytułu urodzenia dziecka (tzw. „becikowe”) w wysokości 1000 zł. na jedno dziecko. W związku ze stale obniżającą się liczbą urodzeń w Polsce jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia dziecka miała zachęcić kobiety do rodzenia dzieci. Jeszcze przed wprowadzeniem jej w życie rozwiązanie to było krytykowane. Zwracano uwagę, że nie jest to narzędzie, które może przyczynić się do zmiany zachowań prokreacyjnych. Mimo krytyki, tzw. „becikowe” zostało wprowadzone. Do tej pory, by je otrzymać wystarczyło złożyć pisemny wniosek w urzędzie gminy lub w ośrodku pomocy społecznej (w miejscu, gdzie wypłacane są świadczenia rodzinne) w terminie 12 miesięcy od dnia narodzin dziecka. Od 1 listopada 2009 r. na mocy ustawy z dnia 6 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy – Kodeks Pracy oraz niektórych innych ustaw, osoby ubiegające się o jednorazową zapomogę z tytułu urodzenia się dziecka, jak również o dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu urodzenia dziecka, zostały zobowiązane do przedstawienia zaświadczenia lekarskiego

potwierdzającego, że matka dziecka pozostawała pod opieką lekarską przez okres co najmniej od 10 tygodnia ciąży do porodu i poddawała się obowiązkowym badaniom. Jednak zmiany te, wprowadzone szybko i bez szerokiej akcji informacyjnej spotkały się z krytyczną reakcją społeczeństwa oraz mediów. W prasie codziennej (m.in. w „Gazecie Wyborczej”, „Dzienniku” i „Rzeczpospolitej”) oraz w portalach internetowych (m.in. www.gazeta.pl) ukazał się szereg artykułów krytykujących wprowadzane zmiany pokazujących ich potencjalne konsekwencje oraz dokumentujących przypadki niewypłacania tzw. „becikowego”. Interweniowali także przedstawiciele władz publicznych¹², co w konsekwencji spowodowało, że Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej w porozumieniu z Ministerstwem Zdrowia postanowiły zawiesić do 2011 r. przepisy dotyczące wypłacania tzw. „becikowego”. Osoby ubiegające się o jednorazową zapomogę od tamtego czasu musiały jedynie okazać zaświadczenie lekarskie, które potwierdzi co najmniej jedną wizytę ciężarnej u lekarza ginekologa lub położnej. Kluczowe wydaje się jednak pytanie o cel wprowadzonych (a następnie zawieszonych) zmian w przyznawaniu jednorazowej zapomogi z tytułu urodzenia dziecka.

Zgodnie z uzasadnieniem do ustawy o zmianie ustawy – Kodeks Pracy oraz niektórych innych ustaw – celem zmian jest zwiększenie świadomości zdrowotnej kobiet oraz zachęcenie ich do wczesnego zgłaszania się do lekarza i prowadzenia systematycznych badań kontrolnych. Stała opieka lekarska pozwala na monitoring ciąży, a to z kolei na szybkie podjęcie działań profilaktycznych lub leczniczych już we wczesnym okresie rozwoju płodu. Jest to istotne, gdyż do 10 tygodnia powstaje większość narządów i tkanek. Jak wskazują wyniki badań i analiz, w Polsce opieka w czasie ciąży jest niewystarczająca – liczba wcześniaków i dzieci z wrodzonymi wadami rozwojowymi oraz odsetek urodzeń martwych jest wyższy niż w innych krajach zachodnich (Wojtyniak, Goryński, 2008: 69–73). A więc zachęcanie kobiet w ciąży do prozdrowotnych zachowań może, zdaniem ustawodawców, w perspektywie długoterminowej ograniczyć liczbę niemowląt o niskiej masie urodzeniowej, z wadami wrodzonymi oraz ilość zgonów okołoporodowych. Cel nadrzędny, który ma być realizowany przez tzw. „becikowe”, pozostaje więc w gruncie rzeczy ten sam co wcześniej, czyli zwiększenie liczby urodzeń. Pierwotnie jednak dążono do osiągnięcia tego celu poprzez zmianę zachowań prokreacyjnych. Natomiast zmiany w sposobie jego przyznawania mają pomóc w realizacji „celu demograficznego” w sposób mniej bezpośredni – poprzez wspieranie zachowań prozdrowotnych.

¹² Jednym z nich był Rzecznika Praw Dziecka, który wniósł o podjęcie inicjatywy legislacyjnej w celu zmiany przepisów tak, aby uwzględniły możliwość otrzymania „becikowego”, jeśli zwłoka w zgłoszeniu się matki do lekarza nie była spowodowana zaniedbaniem, a niezależnymi od niej okolicznościami (Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka do Ministra Pracy i Polityki Społecznej).

3. Dyskusja na temat zmian w sposobie przyznawania tzw. „becikowego”

Zmiany w przyznawaniu tzw. „becikowego” jeszcze przed ich wprowadzeniem wywołały żywą dyskusję, która odbyła się na łamach prasy. Wskazywano na możliwe przeszkody, które mogą napotkać osoby chcące ubiegać się o tzw. „becikowe”, a w rezultacie doprowadzić do tego, że nie zostanie ono im przyznane. Zwracano uwagę na to, iż niektóre kobiety w 10 tygodniu nie wiedzą jeszcze, że są w ciąży lub dowiadują się o tym zbyt późno. Dodatkowo istnieją trudności z dostaniem się do lekarza ginekologa w publicznym zakładzie opieki zdrowotnej w takim terminie, który pozwalałby na uzyskanie świadczenia. Te kobiety, które nie zdążą szybko dostać się do lekarza, a nie stać ich na prywatną wizytę, nie otrzymają świadczenia. Jest to bardzo niekorzystna sytuacja zwłaszcza, że to do nich głównie skierowane jest tzw. „becikowe” (mimo tego, że jest przyznawane niezależnie od dochodu). Pośrednio wskazują na to zapisy w *Projekcie Polityki Rodzinnej* z 2007 r., gdzie została zawarta propozycja zmiany w przyznawaniu jednorazowej zapomogi z tytułu urodzenia dziecka.

Głównym celem działań przedstawionych w *Projekcie Polityki Rodzinnej* jest wzrost liczby narodzin oraz poprawa jakości życia i kondycji polskich rodzin (*Projekt Polityki Rodzinnej*, 2007: 4). Do poprawy sytuacji rodzin, szczególnie ubogich, miałyby przyczynić się m.in. świadczenia materialne (rzeczowe), które nie tworzą zachęt do ukrywania dochodów i nie uzależniają od pomocy. Propozycja ta dotyczyła zarówno świadczeń rodzinnych, jak i tzw. „becikowego”, do którego dodatkowo dostęp powinien być uzależniony od prowadzenia tzw. „karty ciąży”. Właśnie ten drugi zapis wprowadzono w życie (a następnie zawieszono) ustawą o zmianie ustawy – Kodeks Pracy oraz niektórych innych ustaw. W *Projekcie Polityki Rodzinnej* stwierdza się także, że takie rozwiązanie [prowadzenie tzw. „karty ciąży”] wymusi staranniejszą opiekę nad swoim zdrowiem ciężarnych ze środowisk patologicznych i w efekcie zwiększy szanse na urodzenie zdrowych dzieci (*Projekt Polityki Rodzinnej*, 2007: 15). Zakłada się więc, że z tzw. „becikowego” korzystają kobiety ze środowisk patologicznych i to do nich skierowana jest zmiana w przepisach. Powstaje jednak pytanie, czy potwierdza to struktura korzystających. Nawet jeśli faktycznie z tzw. „becikowego” korzystają głównie kobiety ze środowisk dysfunkcyjnych (tu rodzi się kolejne pytanie – co to dokładnie oznacza) i jeśli to do nich kieruje się zmiany w przepisach, to należałoby stworzyć warunki sprzyjające spełnianiu nowych wymagań (m.in. lepszy dostęp do publicznej opieki zdrowotnej). Jeśli tak nie jest, to zmiany w przyznawaniu tzw. „becikowego” mogą raczej zniechęcić te kobiety, żeby w ogóle starać się o uzyskanie świadczenia. W konsekwencji może to sprawić, że narzędzie będzie całkowicie bezużyteczne – ani nie wpłynie na sytuację demograficzną poprzez zmianę zachowań zdrowotnych kobiet, ani nie poprawi sytuacji materialnej rodzin. Wydaje się to być szczególnie istotne, zwłaszcza że w opinii społecznej (m.in. CBOS, 2006 oraz badania własne) generalnie świadczenia pieniężne (w tym także tzw. „beciko-

we”) nie wpływają znacząco na decyzje prokreacyjne. Z badania przeprowadzonego przez CBOS rok po wprowadzeniu tzw. „becikowego” wynika, że ponad dwie trzecie respondentów (69%) uważa, że państwo powinno zachęcać do posiadania większej liczby dzieci poprzez pomoc dla młodych małżeństw w uzyskaniu mieszkania (54%), pomoc w powrocie do pracy lub znalezieniu zatrudnienia dla matek małych dzieci (46%) oraz długie płatne urlopy macierzyńskie (36%)¹³. Natomiast jednorazowe zasiłki wypłacane wszystkim kobietom po urodzeniu dziecka byłyby zachętą do rodzenia dzieci tylko dla 9% badanych. Wnioski te okazały się częściowo zbieżne z wnioskami z badań własnych autorki, które dotyczyły oceny polityki rodzinnej matek dzieci w wieku przedszkolnym.

4. Badania własne: „becikowe” w opinii matek

Przeprowadzone badanie własne miało na celu rozpoznanie potrzeb prokreacyjnych matek posiadających dzieci w wieku przedszkolnym, poznanie ich oczekiwań oraz opinii na temat bezpośrednich i pośrednich instrumentów polityki rodzinnej państwa takich jak: świadczenia pieniężne (m.in. tzw. „becikowe”), usługi społeczne (żłobki, przedszkola), normy prawne ułatwiające godzenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi oraz rozwiązania systemu podatkowego. Zrealizowane badanie miało pokazać, jak matki dzieci w wieku przedszkolnym oceniają poszczególne instrumenty polityki rodzinnej państwa. Założono, że badane osoby mogą na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji posiadać pewną wiedzę i opinię na temat świadczeń rodzinnych, usług społecznych (ich dzieci chodziły do żłobka i/lub przedszkola), norm prawnych ułatwiających godzenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi (korzystały z urlopu macierzyńskiego i wychowawczego) oraz rozwiązań systemu podatkowego (co roku wypełniają rozliczenie podatkowe).

Badaniami objęto 86 kobiet posiadających dzieci w wieku przedszkolnym, korzystających z publicznych i niepublicznych usług opieki nad dzieckiem na terenie gminy Michałowice. W przedszkolach publicznych zrealizowano 53 ankiety, a w przedszkolach niepublicznych 33 ankiety¹⁴.

Badane kobiety były w zróżnicowanym wieku – od 22 do 49 lat. Najwięcej badanych znajdowało się w przedziale wiekowym 30–34 lata oraz w przedziale 35–39 lat (odpowiednio 41% i 29% badanych). Średnia wieku wszystkich badanych kobiet wynosiła 33,5 lat. Większość badanych matek była zamężna (92%).

¹³ Badanie było przeprowadzone w 2006 r., a więc jeszcze przed zmianami w długości urlopu macierzyńskiego, które zostały wprowadzone na mocy ustawy o zmianie ustawy – Kodeks Pracy oraz niektórych innych ustaw z dnia 6 grudnia 2008 r.

¹⁴ W artykule wyniki przeprowadzonego badania zostaną przedstawione zbiorczo. Jedynie tam, gdzie różnice są znaczące, wyniki zostaną przedstawione z podziałem na matki korzystające z usług przedszkoli publicznych i niepublicznych.

Tylko 2,4% badanych kobiet było stanu wolnego, żyła w związku nieformalnym lub była w separacji. Prawie trzy czwarte wszystkich badanych kobiet (70%) posiadało wykształcenie wyższe – magisterskie bądź licencjackie (odpowiednio 52% i 18%). Wykształcenie policealne/pomaturalne posiadało 11% badanych, a średnie 19%. Gospodarstwo domowe prawie trzech czwartych badanych (72%) składało się z dwóch dorosłych osób. 12% gospodarstw domowych składało się z trzech dorosłych osób, 11% z czterech dorosłych osób, 3,6% z pięciu, a 1,2% z jednej dorosłej osoby. Prawie trzy czwarte wszystkich badanych (73%) była zatrudniona, 13% nie była zatrudniona, a 13% prowadziło własną działalność gospodarczą. Głównym źródłem utrzymania 90% badanych była praca zarobkowa.

Przeprowadzone badanie służyło poznaniu opinii matek m.in. na temat zaangażowania państwa w tworzenie i funkcjonowanie rodzin wychowujących dzieci. Pytania zadawane respondentom dotyczyły opinii na temat ingerencji państwa w sferę prokreacji obywateli – czy państwo powinno zachęcać do posiadania większej liczby dzieci oraz co z punktu widzenia kobiet jest najlepszą zachętą do posiadania większej liczby dzieci?

Tab. 1. Czy państwo powinno zachęcać do posiadania większej liczby dzieci

Czy państwo poprzez prowadzenie odpowiednich działań powinno zachęcać ludzi do posiadania większej liczby dzieci?	Razem	
	Liczba	%
Zdecydowanie tak	40	48,1
Raczej tak	35	42,1
Raczej nie	7	8,4
Zdecydowanie nie	1	1,2
Ogółem	83	100

Zdaniem większości badanych kobiet (90%) poprzez prowadzenie odpowiednich działań państwo powinno zachęcać ludzi do posiadania większej liczby dzieci. Prawie połowa badanych (48%) uważa, że państwo powinno zdecydowanie zachęcać do posiadania większej liczby dzieci, a 42% uważa, że raczej powinno zachęcać. Przeciwnych takim działaniom państwa jest 10% badanych kobiet, gdzie 8% uważa, że państwo raczej nie powinno podejmować takich działań, a 1% respondentów jest temu zdecydowanie przeciwna (tab. 1).

Państwo może zachęcać do posiadania większej liczby dzieci podejmując szereg działań.

Tab. 2. W jaki sposób państwo powinno zachęcać do posiadania większej liczby dzieci

W jaki sposób państwo powinno zachęcać do posiadania większej liczby dzieci?	Razem	
	Liczba	%
Dłuższe płatne urlopy macierzyńskie	47	56,6
Wyższe zasiłki macierzyńskie	8	9,6
Pomoc kobietom w powrocie do pracy po urodzeniu dziecka	21	25,3
Obowiązek dzielenia urlopu wychowawczego z mężem/partnerem	1	1,2
Pomoc dla młodych rodziców w uzyskaniu mieszkania	18	21,7
Lepszy dostęp do placówek zapewniających opiekę nad małymi dziećmi	42	50,6
Elastyczne formy zatrudnienia i czasu pracy (praca w niepełnym wymiarze czasu, elastyczny czas pracy, zwolnienia z pracy w związku z chorobą dziecka)	50	60,2
Ulgi podatkowe na dzieci	19	22,9
Zasiłki rodzinne dla wszystkich matek wychowujących dzieci niezależnie od dochodu	14	16,9
Łatwiejszy dostęp do publicznej opieki medycznej dla kobiet w ciąży i matek oraz ich małych dzieci	7	8,4
Bezpłatne leki dla małych dzieci (do 2 r.ż.)	3	3,6
Inne	5	6,0

Procenty nie sumują się do 100, ponieważ badane mogły wybrać trzy odpowiedzi.

W opinii badanych, jeśli państwo prowadziłyby działania zachęcające do posiadania większej liczby dzieci, to przede wszystkim (60% wskazań) powinny być one nastawione na wprowadzenie elastycznych form zatrudnienia i czasu pracy (praca w niepełnym wymiarze czasu, elastyczny czas pracy, zwolnienia z pracy w związku z chorobą dziecka). To, co niemalże w równym stopniu może zachęcić do posiadania większej liczby dzieci to dłuższe płatne urlopy macierzyńskie (57% wskazań) oraz lepszy dostęp do placówek zapewniających opiekę nad małymi dziećmi (51% wskazań). Znacznie mniej osób sądzi, że do rodzenia większej liczby dzieci może zachęcić pomoc kobietom w powrocie do pracy po urodzeniu dziecka (25% wskazań), ulgi podatkowe na dzieci (23% wskazań), wsparcie dla młodych rodziców w uzyskaniu mieszkania (22% wskazań) czy zasiłki rodzinne

dla wszystkich matek wychowujących dzieci niezależnie od dochodu (17% wskazań) (tab. 2). Badane większą wagę przykładają do kwestii związanych z funkcjonowaniem kobiet na rynku pracy oraz łączeniem ról rodzinnych i zawodowych (elastyczne formy zatrudnienia, instytucjonalna opieka nad dzieckiem, która pozwala kobietom na pracę zawodową) niż do instrumentów finansowych takich jak zasiłki czy ulgi podatkowe. Na występowanie tej tendencji wskazują także badania CBOS (2006). Zdaniem respondentów działaniami mogącymi przyczynić się do zmiany zachowań prokreacyjnych byłyby w pierwszej kolejności: pomoc dla młodych małżeństw w uzyskaniu mieszkania (54%), pomoc w powrocie do pracy lub znalezieniu zatrudnienia dla matek małych dzieci (46%) oraz długie płatne urlopy macierzyńskie (co zostało wprowadzone ustawą z dnia 6 grudnia 2008r. zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw). Natomiast świadczenia pieniężne w mniejszym stopniu wpływają na decyzje prokreacyjne – dla 32% badanych zachętą do posiadania dzieci byłyby wysokie zasiłki dla rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej, a tylko dla 9% badanych – jednorazowe zasiłki wypłacane wszystkim kobietom po urodzeniu dziecka. Jak tzw. „becikowe” oceniają kobiety posiadające dzieci, czyli osoby, do których jest ono skierowane? Czy takie wsparcie finansowe może wpłynąć na decyzje prokreacyjne? Jakie posiada wady i zalety?

Tab. 3. Ocena „becikowego” przez badane kobiety

W Polsce trwa dyskusja o tym, jak zachęcać kobiety do posiadania większej liczby dzieci. Jednym z zaproponowanych sposobów jest jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia dziecka („becikowe”). Co Pani sądzi o tym rozwiązaniu?	Matki korzystające z usług przedszkoli				Razem	
	Publicznych		Niepublicznych			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
To dobre, ale niewystarczające rozwiązanie	28	53,8	19	61,3	47	56,6
To dobre i wystarczające rozwiązanie	1	1,9	0	0	1	1,2
To niedobre i niewystarczające rozwiązanie	23	44,2	12	38,7	35	42,1
Ogółem	52	100	31	100	83	100

Zdaniem ponad połowy (57%) badanych kobiet jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia dziecka, jako narzędzie mające zachęcić Polki do rodzenia większej liczby dzieci, to dobre, ale niewystarczające rozwiązanie (tab. 3). Z twierdzeniem tym zgadza się 54% matek, które korzystają z usług przedszkoli publicznych i nieco więcej, bo 61% matek, które korzystają z usług przedszkoli niepublicznych. Tylko jedna osoba, korzystająca z usług przedszkola publicznego uważa, że jest to dobre i wystarczające rozwiązanie.

Tab. 4. Przyczyny dla których badane określiły „becikowe” jako dobre rozwiązanie

Dlaczego uważa Pani, że „becikowe” to dobre rozwiązanie?	Matki korzystające z usług przedszkoli				Razem	
	Publicznych		Niepublicznych			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Zachęca do podjęcia decyzji o posiadaniu dziecka	0	0	0	0	0	0
Jest to wsparcie finansowe pozwalające zaspokoić pierwsze potrzeby noworodka	27	93,0	18	94,7	45	93,7
Spowoduje zwiększenie liczby urodzeń	0	0	0	0	0	0
Należy się kobiecie za urodzenie dziecka	1	3,4	1	5,3	2	4,2
Inne	1	3,4	0	0	1	2,0
Ogółem	29	100	19	100	48	100

Osoby, które uważają, że przyznawanie tzw. „becikowego” jest dobrym rozwiązaniem w przeważającej większości (94%) zwracają uwagę na to, że jest to wsparcie finansowe pozwalające zaspokoić pierwsze potrzeby noworodka (tego zdania jest 93% matek korzystających z przedszkoli publicznych i 95% z przedszkoli niepublicznych). Tylko nieliczne (4%) osoby uważają, że należy się kobiecie za urodzenie dziecka (tab. 4).

Tab. 5. Przyczyny, dla których badane określiły „becikowe” jako złe rozwiązanie

Dlaczego uważa Pani, że wprowadzenie „becikowego” jest niedobrym rozwiązaniem?	Matki korzystające z usług przedszkoli				Razem	
	Publicznych		Niepublicznych			
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Zachęca do podjęcia decyzji o dziecku tylko po to, by otrzymać pieniądze	2	8,7	5	41,7	7	20,0
Nie rozwiązuje problemu złej sytuacji materialnej rodzin	11	47,8	3	25,0	14	40,0
Nie spowoduje zwiększenia liczby urodzeń	7	30,4	3	25,0	10	28,5
Rodzice mogą przeznaczyć te pieniądze na inne cele niż wyprawka dla dziecka	1	4,3	0	0	1	2,8
Inne	2	8,7	1	8,3	3	8,6
Ogółem	23	100	12	100	35	100

Badane kobiety rzadziej (42%) uważały, że tzw. „becikowe” to niedobre i niewystarczające rozwiązanie (tab. 3). Ku temu stanowisku bardziej skłaniają się matki korzystające z usług przedszkoli publicznych (44% wskazań) niż matki korzystające z usług przedszkoli niepublicznych (39% wskazań). Najwięcej, bo 40% wszystkich badanych uważa, że tzw. „becikowe” to zła metoda, gdyż nie rozwiązuje problemu niedobrej sytuacji materialnej rodzin. 29% badanych twierdzi, że nie spowoduje zwiększenia liczby urodzeń, a 20% sądzi, że zachęca do podjęcia decyzji o dziecku tylko po to, by otrzymać pieniądze (tab. 5).

Opinie na temat przyczyn, dla których „becikowe” nie jest dobrym rozwiązaniem, są odmienne w obu grupach (tab. 5). **Matki korzystające z usług przedszkoli publicznych** uważają, że przyznawanie jednorazowej zapomogi z tytułu urodzenia dziecka przede wszystkim nie rozwiąże problemu złej sytuacji materialnej rodzin (48% wskazań), ani nie spowoduje zwiększenia liczby urodzeń (30% wskazań). Nieliczne osoby z tej grupy (9%) uważają, że zachęca do podjęcia decyzji o dziecku tylko po to, by otrzymać pieniądze. Dodatkowo, badane rozszerzyły kafeiterię odpowiedzi o następujące twierdzenia: *przyznawanie „becikowego” nasila patologię i ilość niechcianych dzieci; „becikowe” nie zwiększy liczby urodzeń, bo to nie pieniądze są problemem, gdyż rodziny zamożne mają mniej dzieci niż biedne*. Natomiast **matki korzystające z usług przedszkoli niepublicznych** na pierwszym miejscu wymieniły fakt, iż przyznawanie tzw. „becikowego” zachęca do podjęcia decyzji o dziecku tylko po to, by otrzymać pieniądze (42% wskazań). Rzadziej

badane uważały, że taka forma wspierania rodziny nie rozwiązuje problemu złej sytuacji materialnej rodzin (25% wskazań) oraz nie spowoduje zwiększenia liczby urodzeń (25% wskazań).

5. Podsumowanie

Opinia badanych matek na temat skuteczności tzw. „becikowego” mimo tego, że w pewnym zakresie podzielona, pozwala na dość jednoznaczne wnioski. Nieco ponad połowa badanych (56,6%) uważa tzw. „becikowe” jako generalnie dobre rozwiązanie, ale niewystarczające do tego, by zachęcić kobiety do posiadania dzieci. Właściwie jedyną zaletą tego rozwiązania jest fakt, że stanowi ono wsparcie finansowe pozwalające zaspokoić pierwsze potrzeby noworodka. Natomiast pozostała część badanych (42,1%) uważa tzw. „becikowe” nie tylko za działanie niewystarczające do zmiany postaw prokreacyjnych, ale także za działanie niedobre, nieposiadające żadnych zalet. Tak więc w opinii niemalże wszystkich badanych matek tzw. „becikowe”, którego głównym zadaniem jest zachęcenie kobiet do posiadania dzieci, nie spełnia swojego zadania, jest niewystarczające do realizacji tego celu. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż ponad połowa badanych powiedziała, że tzw. „becikowe”, mimo tego że jest działaniem niewystarczającym, to posiada swoje zalety. Może to wskazywać na to, iż takie świadczenie powinno się znajdować w katalogu świadczeń rodzinnych, ale przy współistnieniu z rozwiązaniami z zakresu infrastruktury społecznej oraz rynku pracy. Dopiero w połączeniu z innymi działaniami może wpłynąć na zmianę zachowań prokreacyjnych. Wydaje się, że wprowadzenie zmian w przyznawaniu jednorazowej zapomogi z tytułu urodzenia dziecka przy obecnym poziomie rozwoju infrastruktury społecznej (publicznej opieki zdrowotnej) może być przez część kobiet traktowane jako bariera w uzyskaniu świadczenia. Dlatego też część z osób może zrezygnować z tzw. „becikowego”. W takiej sytuacji jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia dziecka, jako narzędzie polityki rodzinnej mające przyczynić się do wzrostu dzietności, minie się z celem. Poprawa poziomu publicznej opieki zdrowotnej oraz szeroko zakrojona i długoterminowa akcja informacyjna¹⁵ może sprzyjać realizacji celu, jaki postawił sobie ustawodawca – zwiększenie świadomości zdrowotnej kobiet oraz zachęcenie ich do wczesnego zgłaszania się do lekarza i prowadzenia systematycznych badań kontrolnych.

¹⁵ W oświadczeniu wydanym przez Ministerstwo Zdrowia można przeczytać, iż czas do 2011 r., kiedy wejdą w życie zmiany w przyznawaniu tzw. „becikowego”, zostanie przeznaczony na kampanię informacyjną w mediach i instytucjach pożytku publicznego, by przygotować kobiety do zmian w przepisach, a jednocześnie przypomnieć, jak ważne dla zdrowia matki i dziecka są wczesne i częste badania lekarskie w okresie ciąży.

Bibliografia

Balcerzak-Paradowska B. (2004), *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, Warszawa.

Dudzik I., *Becikowe nie dla każdej matki*, „Dziennik”, 21.04.2009.

Januszczyńska M., *Jedna wizyta u lekarza i becikowe przyznane*, „Rzeczpospolita”, 10.02.2010.

Kamerman Sch. B. (1994), *Rodzina: problemy teorii i polityki* [w:] *O polityce rodzinnej: definicje, zasady, praktyka*, „Materiały z Zagranicy”, Warszawa.

Kurzynowski A. (1995), *Polityka rodzinna – stan i potrzeby* [w:] Auleytaner J. (red.), *Polityka społeczna. Stan i perspektywy*, Warszawa.

Oświadczenie rzecznika Ministerstwa Zdrowia, *Becikowe na nowych zasadach*, Warszawa, 2010 (<http://www.mz.gov.pl/wwwmz/index?mr=m037613781&ms=376&ml=pl&mi=378&mx=0&mt=&my=708&ma=014547>), stan na dzień 25.03.2010.

Pawłowska-Salińska K., *Znowu zmiany w becikowym!*, „Gazeta Wyborcza”, 15.03.2010.

Ustawa z dnia 6 grudnia 2008r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2008 r., nr 237, poz. 1654).

Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. 06.139, poz. 992 z późn. zm.).

Uzasadnienie do ustawy z dnia 6 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw (druk nr 855).

Wenzel M. (2006), *Polityka państwa wobec rodziny oraz dyskryminacja w miejscu pracy kobiet w ciąży i matek małych dzieci*, Warszawa.

Wojtyniak B., Goryński P. (red.) (2008), *Sytuacja Zdrowotna Ludności Polski*, Warszawa.

Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka do Ministra Pracy i Polityki Społecznej (http://www.brpd.gov.pl/wystapienia/wyst_2009_11_13_odp_mpips.pdf), stan na dzień 28.03.2010.

Maria Sroczyńska

Rytuały religijne w życiu rodzinnym **(w świetle badań młodzieży na progu dorosłości)**

Streszczenie

Rytuały są jednym z najważniejszych składników socjalizacji religijnej. Obrzędy religijne w rodzinie to czynności symboliczne, które umożliwiają „domowemu kościołowi” za pomocą przedmiotów, gestów i słów zorientowanych na *sacrum* znalezienie całościowej i religijnej perspektywy dla życia rodzinnego. Autorka zbadała istotę rytuałów religijnych w życiu rodzinnym 785 maturzystów województwa świętokrzyskiego.

Summary

Rituals are one of the most important components of religious socialization. Religious rituals in the family are the kinds of a symbolic action, that, with the help of objects, gestures and words from the sphere of *sacrum*, enable the “Home Church” finding the holistic perspective of family life. The author explored the essence of religious rituals in family life of 785 graduates in Świętokrzyskie Voivodeship.

1. Rytuały religijne – próba klasyfikacji

Jednym z najważniejszych składników socjalizacji religijnej pozostają rytuały. Podstawową ich funkcją jest rola komunikowania, potwierdzania i symbolicznego odgrywania porządku społecznego, wskazywania na ciągłość między przeszłością i teraźniejszością (Herriger, 1998: 113–114; Hervieu-Leger, 1999: 123–127). Obrzędy religijne w rodzinie to czynności symboliczne, które umożliwiają „domowemu kościołowi” za pomocą przedmiotów, gestów i słów zorientowanych na *sacrum* znalezienie całościowej i religijnej perspektywy dla życia rodzinnego (Mariański, 1990: 51). Religijne rytuały mogą być klasyfikowane zgodnie z ich przewidywanymi funkcjami i złożoną lub prostą naturą form ceremonialnych, jednak problem adekwatnej definicji treściowej nadal pozostaje otwarty (Baniak, 1992). W. Piwowarski proponuje, aby w takich studiach wyróżnić następujące płaszczyzny:

- 1) społeczny wzorzec rytuału,
- 2) strukturę społeczną uczestników,
- 3) doświadczenia religijne, motywacje i symbole ujawniające się w świadomości działających,
- 4) funkcje rytuału o charakterze religijnym i pozareligijnym (jawne i ukryte).

W wymiarze funkcjonalnym chodzi przede wszystkim o pogłębienie więzi z Absolutem – uczestnicy stają się świadkami daru poza wolą przywoływania – stąd różnica między obrzędami religijnymi i magicznymi – jednocześnie ludzi na płaszczyźnie religijnej oraz odnowa moralna, tak na płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej. Drugi aspekt dotyczy przede wszystkim funkcji integracyjnej, co wiąże się z byciem ważnym środkiem „pomostowym” między mechanizmami instytucjonalizacji (budowania podstaw aksjonormatywnych społeczeństwa) a internalizacji (zapewnienia identyczności i ciągłości tożsamości jednostkowej) (Piwowski, 1996: 224–231). Rytuał religijny związany z cyklem życia człowieka przyczynia się do pokonania trudności granicznych, liminalnych i rozwiązania problemów (łagodnej re-socjalizacji). Zjawisko to podtrzymuje konsens w zakresie norm i wzorów zachowań, co pomaga w utrzymaniu porządku i stabilności. Z drugiej jednak strony ludzie zespoleni emocjonalną i ideologiczną siłą obrzędu – w warunkach kryzysu – mogą doznać przeżycia alternatywnego, lepszego świata i w ten sposób przyczynić się do transformacji zastanej rzeczywistości.

Zdaniem W. Piwowarskiego rytuały religijne, wyróżnione obok estetycznych, cywilnych oraz rytuałów cyklów i kryzysów życiowych, można podzielić na kilka grup, przy czym klasyfikacja ta, uwzględniająca także wymiar rodzinny, nie pretenduje do rozłączności i ekskluzywności. Obrzędy doroczne – z uwagi na miejsce, gdzie się odbywają – mają charakter kościelny np.: Advent, Boże Narodzenie, Wielki Post, Wielkanoc, Boże Ciało, Wszystkich Świętych, odpust parafialny; charakter lokalny np. święcenie pól, składanie wieńców dożynkowych w kościele. Mogą także łączyć się z domem rodzinnym np. dzielenie się opłatkiem, błogosławieństwo rodziców przed ślubem, dekorowanie okien domów w miejscach usytuowania sanktuariów maryjnych. Druga grupa rytuałów związana jest z przyjmowaniem sakramentów świętych. Można tu wyróżnić obrzędy kościelne np. chrzest, Eucharystię, ślub kościelny, pogrzeb, oraz religijno-kulturowe odwołujące się do zwyczajów regionalnych i lokalnych np. chrzciny, uroczystość pierwszej Komunii świętej, akt weselny, stypa. Trzecia grupa rytuałów obejmuje sakramentalia, które w ważny sposób wiążą wartości religijne z życiem codziennym ludzi wierzących (poświęcenie domów, pojazdów, zwierząt domowych, modlitwa różańcowa w otoczeniu kapliczek i przydrożnych krzyży itp.). W przypadku obrzędów „mieszanych” odwołujących się do cyklów i kryzysów życia, inicjacji do nowych ról społecznych i biografii jednostki (imieniny, urodziny) występuje niejednokrotnie spłot tradycyjnych wierzeń o charakterze religijno-magicznym, sfery *sacrum* i *profanum* (Piwowski, 1996: 208–223).

Dla polskich socjologów religii dominującym punktem odniesienia w badaniach rytuału pozostaje substancjalna definicja religii oraz instytucjonalny i środowiskowy model katolicyzmu. Wiele obrzędów będących częścią kultury religijnej pod wpływem postępującej, choć powierzchownej modernizacji zanikło lub straciło swoje znaczenie, stając się elementem ludycznym. Z drugiej strony utrzymują się i przyjmują nowe rytuały kreowane współcześnie zarówno przez Kościół hierarchiczny (obejmujące sakramenty i sakramentalia), jak i laikat, np. działania zbiorowe związane z pontyfikatem Jana Pawła II lub historią ruchu Solidarność. W. Piwowarski nazywał to zjawisko „unarodowieniem” rytuału religijnego. Niewątpliwie przejście od społeczeństwa losu do społeczeństwa pluralistycznego nie spowodowało w warunkach polskich (w przeciwieństwie do niektórych wysoko rozwiniętych krajów zachodnich) radykalnego odejścia od praktyk kościelnych w postaci znacznego osłabienia sfery kultowej. Zdaniem J. Mariańskiego całkowite zanegowanie wymiaru obrzędowego obejmuje około 10% Polaków, znacznie więcej osób można przypisać do kategorii uczestnictwa sporadycznego (około 30%). Nie znaczy to jednak, że pytanie o wewnętrzną religijność tych, którzy je spełniają nie pozostaje nadal otwarte (Mariański, 2004: 244–248). Rytuály związane z tradycyjną religijnością zostały uproszczone, a pierwiastek *sacrum* zredukowany. Jednocześnie nabierają one charakteru bardziej rodzinnego i prywatnego, mniej parafialnego i środowiskowego. Proces ten dokonuje się stopniowo w różnych grupach obrzędów religijnych i w poszczególnych sferach życia. Stopień akceptacji społecznej jest najwyższy w grupie obrzędów masowych. Najważniejsze znaczenie nadaje się rytuałom związanym z przyjmowaniem sakramentów świętych (obrzędy „przejścia”), mniejsze – dorocznym, relatywnie najmniejsze – sakramentaliom. Trwałość rytuałów cykli i kryzysów życia nie musi pozostawać w sprzeczności z możliwością zaistnienia scenariusza słabnięcia integracyjnych funkcji religii. W grę mogą wchodzić także inne modele np. swoistej rewitalizacji rytuałów mieszanych uwzględniających wartości narodowe czy przekształcania motywacji społeczno-kulturowej w motywację religijną¹⁶.

Niemniej, niektórzy badacze zwracają uwagę na zmniejszanie się we współczesnym społeczeństwie polskim liczby znaczących tradycji zbiorowych czy więzi społecznych, co zaczyna owocować „chorobami znaczenia”. Życie ludzi jest stopniowo odrywane od szerszych zasobów moralnych, a przyjęcie rutynowych sposobów zachowania uwzględniających bezpieczeństwo w kluczowych dziedzinach egzystencji prowadzi niekiedy do doświadczania tych sfer jako „praktyk pustych” (Barker, 2005: 119–201). W społeczeństwach zachodnich łączy się to w dużej

¹⁶ Na tendencję tę wskazują wyniki niektórych badań socjologicznych uwzględniających perspektywę ciągłości i zmiany pokoleniowej. Żywotność praktyk religijnych w najstarszym i najmłodszym pokoleniu (akcentującym wymiar przeżycia) widoczna jest u mieszkańców południowej Polski (Korzeniowski, 2005: 191–229).

mierze z rozbiciem ram pamięci zbiorowej, o której zaświadcza tradycja i którą społeczeństwo przyjmuje w imię koniecznej ciągłości między przeszłością a teraźniejszością. W pewnych warunkach proces ten jest odwracalny, wiara i praktyki – sugeruje D. Hervieu-Léger – mogą służyć jako zjawisko społecznej reidentyfikacji i z tego tytułu odgrywać aktywną rolę w tworzeniu znaczeń i wyrażaniu zbiorowych aspiracji nie tylko na poziomie makrostrukturalnym (np. narodowym czy politycznym) (1999: 232–239), ale i na płaszczyźnie małych grup (wspólnot uzgodnienia) przeciwstawiających się kruszeniu i schładzaniu więzi społecznej (Marody, Giza-Poleszczak, 2004: 328–342).

Instytucje religijne, w tym Kościół katolicki, próbują stawić czoła zewnętrznym problemom, którym podlegają w sytuacji dyspersji pierwiastka religijnego. Próby te dotyczą połączenia emocjonalnego poczucia przynależności, a więc płaszczyzny ekspresyjnej, z odwołaniem się do etyczno-kulturowego dziedzictwa wspólnoty. Można w tym wypadku mówić – za W. Bursztą – o sytuacyjnym bądź cyklicznym odnoszeniu się do dyrektyw semantycznych (sfery przekazów światopoglądowych). Jest to ważne w sytuacji, gdy religijne dyrektywy semantyczne przestają być funkcjonalnie niezbędne i ulegają redukcji w społecznej świadomości (1998: 111–120). Wskazywane przez socjologów religii cechy katolicyzmu obyczajowego czy rytualnego są tego dobrym przykładem. W efekcie globalizacji i modernizacji powstaje krajobraz religijny pełen sprzeczności. Z jednej strony występuje rozproszenie sacrum, z drugiej zaś jego pojawianie się w tematach pozareligijnych takich jak: życie rodzinne, samorealizacja (twórczość), seksualność czy mobilność jednostkowa (Luckmann, 1996: 155).

2. Rodzinny wymiar młodzieżowych rytuałów przejścia

W centrum mojej uwagi znaleźli się maturzyści z regionu świętokrzyskiego, którego specyfikę wyznacza m.in. brak aglomeracji wielkomiejskich, agrarność i stosunkowo słabe tempo modernizacji (Gwiazda, Roguska, 2008: 50–51). Osadzenie koncepcji rytuału w ramach dwóch procesów – instytucjonalizacji i indywidualizacji – uzasadnia operacjonalizację zmiennych połączoną zarówno z zastosowaniem metody sondażowej, jak i analizy jakościowej, dzięki której badacz stara się zrozumieć jednostkowe próby nadawania znaczeń i układania życia w sensowną całość (Wyka, 1990). W okresie przygotowawczym przeprowadzono zwiad tematyczny, w którym podjęto próbę uchwycenia i zinterpretowania znaczeń i symboli pojawiających się w refleksji młodzieży na temat tradycji kulturowej (Sroczyńska, 2007: 411–417). W dalszej części artykułu przedstawiłam wybrane rezultaty badań pilotażowych o charakterze sondażowym, w których zastosowałam technikę ankiety audytoryjnej.

Badania przeprowadzono w 2008 roku wśród 785 uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych województwa świętokrzyskiego. Przeciętny wiek badanych wynosił 19,1 lat (przy odchyleniu standardowym 0,5 roku). W badanej zbiorowości znalazło się 429 dziewcząt i 356 chłopców reprezentujących głównie środowisko wiejskie (38,1%) i małe miasta – do 20 tys. mieszkańców (18,5%). W większych

miejsowościach (do 50 tys.) mieszka 14,2% respondentów, a w miastach do 100 tys. – 13%. Podobna liczba maturzystów (13,1%) to mieszkańcy stolicy regionu – Kielc (200 tys.). Wśród rodziców młodzieży dominuje wykształcenie średnie (33,4% matek i 30,7% ojców) oraz zawodowe (33,9% ojców i 21,3% matek). Matki plasują się wyżej niż ojcowie w hierarchii wykształcenia także w kategorii osób, które ukończyły studia magisterskie i licencjackie (30,8%–22,4%).

Wstępna analiza autodeklaracji religijnych wskazuje na kulturową „oczywistość” bycia katolikiem (93,8%) oraz identyfikowania się z wiarą – 81,5% (w tym 12,4% głęboko wierzących). Znamienne, że młodzi Polacy umieszczają się w kategorii wierzących oraz przywiązanych do tradycji religijnej znacznie częściej niż młodzi Niemcy (Koseła, 2003: 289–291). Wśród respondentów 9,5% określa się jako niezdecydowanych w sprawach wiary, a 4,8% pozostaje obojętnymi. Niemal co dwudziesty młody człowiek opuszczający szkołę średnią jest osobą niewierzącą (4,3%). Wyniki badań prowadzonych w regionie świętokrzyskim potwierdzają tezy formułowane przez socjologów o stopniowym odchodzeniu polskich katolików od modelu kościelności w wymiarze kultowym. Proces ten można zaobserwować także dzięki deklaracjom respondentów widocznych na poziomie indywidualnych biografii. W tym kontekście zauważalna stała się tendencja do rozluźniania oczekiwań normatywnych – systematyczne praktykowanie w niedziele i święta spadło prawie o połowę w porównaniu z okresem dzieciństwa (60%–35,3%), wzrosła natomiast liczba osób uczestniczących nieregularnie – raz czy dwa razy w miesiącu (4,8%–14,2%) i sporadycznie (5,5%–14,4%) w ceremoniach religijnych oraz niepraktykujących wcale (w wieku 12 lat – 1%, natomiast u progu dorosłości – 6,2%).

Rytuały „przejścia” o charakterze jednorazowym są tą grupą praktyk religijnych, w których udział członków rodziny jest niezbędny, gdyż potwierdza on uobecnianie „domowego kościoła”. Bardzo ważnym obszarem prowadzonych badań jest odniesienie obrzędów przejścia do płaszczyzny semiotycznej, dotarcie do sfery znaczeń i wartości, jakie młodzi ludzie przypisują symbolicznym czynnościom w których uczestniczą. Pozwala to także na odtworzenie indywidualnych i społecznych funkcji rytuałów przejścia w życiu młodzieży u progu dorosłości. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, czym są dla nich przede wszystkim obrzędy o charakterze jednorazowym takie jak: chrzest, pierwsza komunia, bierzmowanie, ślub kościelny oraz pogrzeb. Rozkłady odpowiedzi udzielonych przez młodzież świadczą o wzajemnym przenikaniu sfery sacrum i profanum, społecznego i indywidualnego, tego, co zinstytucjonalizowane i tego, co podlega coraz szybszej prywatyzacji. Oznacza to zmianę miejsca sacrum w społeczeństwie oraz form jego wyrazu (Piwowski, 1996: 238–239).

Młodzi ludzie na progu dorosłości akceptują treści symboliczne związane z rytuałem chrztu, nadając mu wymiar religijny (85,1% wszystkich wskazań, w tym 60% o charakterze pierwszorzędowym), integracyjny – na płaszczyźnie rodzinnej (72,2%, w tym 12,5% na pierwszym miejscu), identyfikacyjny (święto dziecka i związane z nadaniem mu imienia przez przedstawiciela grupy religijnej

– 48,9%) oraz kulturowy (chrzest to religijna tradycja –41,9%). Ujęcie chrztu jako sakramentu, który usuwa grzech pierworodny, przywraca łaskę Bożą i czyni jednostkę członkiem Kościoła, zakłada świadomość wpływu otrzymanego daru na całe życie uczestników, ich wzrost moralny i duchowy. Niewątpliwie rytuał chrztu, podobnie jak pierwszej komunii, posiada charakter masowy, co łączy się z bardziej obiektywnym niż subiektywnym ujęciem sacrum oraz większą biernością uczestników zdających się na artykułowanie religijnych treści przez osoby duchowne (Piwowarski, 1996: 218–220). Przywiązywanie wagi do chrztu jako sakramentu jest tym większe, im częściej respondent identyfikuje się z wiarą religijną ($R_c=0.363$) i angażuje się w kult ($R_c=0.371$). Stopień współzależności między tymi cechami można określić jako przeciętny (w wypadku płci i miejsca zamieszkania siła związku jest słaba). Rodzinny wymiar chrztu, podkreślający przyjście jej nowego członka na świat, w słabym stopniu koresponduje z płcią ($R_c=0.171$) oraz byciem osobą wierzącą ($R_c=0.193$). Niski stopień współzależności występuje także pomiędzy akceptacją nadania imienia dziecku przez przedstawiciela Kościoła a płcią ankietowanych ($R_c=0.166$), ich wiarą religijną ($R_c=0.151$) oraz praktykowaniem ($R_c=0.183$). Niemniej dziewczęta oraz uczniowie bardziej zaangażowani religijnie nieco częściej niż inni respondenci akcentują konfesyjny kontekst tożsamości jednostkowej. W jednostkowych przypadkach (osoby niewierzące) pojawiały się odpowiedzi określające chrzest jako rytuał bez znaczenia (6,6%) lub uroczystość „na pokaz” organizowaną z pobudek konformistycznych – „żeby ludzie nie gadali”, swoisty przymus społeczny związany z narzucaniem dziecku powszechnie wyznawanej religii.

Pierwsza spowiedź i komunია dzieci uczących się w drugiej lub trzeciej klasie szkoły podstawowej to rytuał przejścia obchodzony bardzo uroczysto w zdecydowanej większości polskich rodzin i parafii. Jego zadaniem jest wprowadzenie młodej jednostki w czynne formy życia religijnego Kościoła (Wojacek 1988). W świetle badań religijności – pisze Józef Baniak – można zauważyć, że „formacja religijna i moralna jaką te dzieci otrzymują w czasie przygotowania się do przyjęcia pierwszej komunii, jest najpełniejszym i najważniejszym etapem w ich rozwoju religijnym” (Baniak, 2007: 160). Niejednokrotnie bowiem w późniejszym okresie życia występuje zjawisko słabnięcia, a nawet porzucania religijnych praktyk, o czym świadczą deklaracje badanej młodzieży oceniającej zmiany w tej sferze na podstawie własnej biografii. W podobny sposób można analizować częściową utratę znaczenia religijnej motywacji towarzyszącej rytuałowi bierzmowania czy zawarciu sakramentalnego związku małżeńskiego.

Zdaniem maturzystów z regionu świętokrzyskiego pierwsza komunია to przede wszystkim „sakrament, ważne przeżycie religijne, umożliwiające pełne obcowanie z Jezusem Chrystusem” (83,7% wskazań, w tym 65,5% na pierwszym miejscu). Orientacja na sacrum częściej towarzyszy zamieszkiwaniu w mniejszych typach środowisk ($R_c=0.2$), a w nieco większym stopniu silniejszej identyfikacji z wiarą ($R_c=0.437$) i praktykami religijnymi ($R_c=0.445$), choć zależności między

cechami mają charakter przeciętny. Młodzież przywiązuje także duże znaczenie do rodzinnego wymiaru rytuału, akcentując świecki, ludyczny charakter uroczystości, której przebieg oraz towarzyszące przygotowania przypominają pod wieloma względami typowe wesele (61,8% wyborów). Połowa respondentów zwraca uwagę na indywidualny aspekt obrzędu – pierwsza komunია to święto dziecka połączone z możliwością otrzymania atrakcyjnych prezentów np. drogiego roweru, komputera, sprzętu audiowizualnego czy pieniędzy (51,8%). W obu powyższych wypadkach siła związku między zmiennymi jest nikła. Prawie co szósty ankietowany podkreśla społeczną presję towarzyszącą rytuałowi – dziecko należy posłać do pierwszej komunii ze względu na akceptację otoczenia i jego przyszłość jako członka grupy wyznaniowej (17,2%), a podobne odsetki badanych (14,5% i 14,4%) zwracają uwagę na brak znaczenia obrzędu bądź jego kontekst statusowy (okazja do zademonstrowania rodzinnej zamożności i prestiżu (przyjęcie, stroje, prezenty itp.).

Przypadek bierzmowania pozostaje dobrą egzemplifikacją tezy o zmniejszaniu się religijnego znaczenia obrzędów przejścia w życiu młodych ludzi i jednocześnie utrzymywaniu się orientacji tradycyjnej wskazującej na przywiązanie do pewnych wymiarów kultury chrześcijańskiej i umożliwiającej dostęp do rytuałów w przyszłości. Jako sakrament religijnej dojrzałości postrzega bierzmowanie 75,9% respondentów (norma silnie akceptowana), przy czym 53,9% umieszcza tą kategorię na pierwszym miejscu. Natomiast uznawanie go za obszar tradycji pozostaje „oczywistością kulturową” dla 80,4%. Postrzeganie bierzmowania jako sakramentu jest w związku o przeciętnej sile zarówno z wiarą religijną ($RC=0.414$), jak i uczestnictwem w praktykach ($RC=0.405$). Ujmowanie go poprzez pryzmat religijnej tradycji w słabym stopniu zależy od płci respondentów ($RC=0.224$) i udziału w kulcie ($RC=0.222$)¹⁷. Dla ponad 40% młodych ludzi rytuał ten stanowi okazję do podtrzymania więzów rodzinnych, wspólnego biesiadowania, obdarowania prezentami, a dla jednej piątej maturzystów podstawowym uzasadnieniem jest społeczny przymus i konieczność podporządkowania się oczekiwaniom środowiska. Z tym ostatnim znaczeniem silniej identyfikują się osoby rzadziej praktykujące i niedeklarujące wiary religijnej, choć siła zależności między zmiennymi pozostaje przeciętna ($RC=0.361$) lub słaba ($RC=0.242$). Niewielka grupa badanych (4,6%) nie przystąpiła do bierzmowania, uznając go tym samym za rytuał bez znaczenia.

W sposobie myślenia młodzieży o bierzmowaniu i ślubie kościelnym dostrzegalne są liczne elementy świeckie, które zamazują sakralny charakter tych rytuałów, a nierzadko także odsuwają je w czasie lub przyczyniają się do rezygnacji

¹⁷ Wyboru tego nieco częściej dokonują dziewczęta i osoby systematyczniej praktykujące niż chłopcy i maturzyści biorący rzadszy udział w kulcie religijnym.

z ich przyjęcia. O ile katolicki model małżeństwa preferuje jego sakramentalny charakter, stanowiący fundament wierności i trwałości związku dwojga ludzi oraz miłości rodzinnej, o tyle modele świeckie traktują małżeństwo wyłącznie jako kontrakt prawno-swiecki lub autoteliczną realizację potrzeb psychicznych, emocjonalnych i seksualnych w ramach tzw. form alternatywnych (confluent love) (Adamski, 2002; Slany, 2002). Prawie co siódmy maturzysta opowiada się za jakąś formą regulacji świeckiej – bądź w postaci małżeństwa (11,1%), bądź niesformalizowanego związku o charakterze kohabitacyjnym (4,5%). W badanej zbiorowości dominuje pogląd, w myśl którego ślub kościelny to „sakramentalny związek dwojga ludzi i błogosławieństwo Boże na całe życie” (83,9% wskazań, w tym 60,1% na pierwszym miejscu). Zależny on w stopniu przeciętnym od stopnia identyfikacji z wiarą religijną ($RC=0.422$) i praktykami ($RC=0.459$). Podobny odsetek badanych – 82,7% (nieco częściej dziewczęta: $RC=0.145$) uznaje, że jedynie miłość jest podstawą i spoiwem szczęśliwego małżeństwa, a co za tym idzie łączy znaczenie ślubu kościelnego z niezwykle wyjątkowym wydarzeniem, w którym uczestniczą najbliżsi (16,2% przypisuje tej kategorii pierwszą rangę). Może to świadczyć o stopniowym prywatyzowaniu się tego rytuału. Przywiązanie do instytucji małżeństwa w jej tradycyjnym kształcie kulturowym, uwzględniającym akceptację środowiska społecznego i przyszłość dzieci, deklaruje ponad połowa młodych ludzi na progu dorosłości (55,7%), co pozostaje w słabym związku z miejscem zamieszkania ($RC=0.145$) i zaangażowaniem kultowym ($RC=0.155$). Zatem niemal co u piątego maturzysty akceptacja katolickiego modelu małżeństwa nie prowadzi do uznania nadrzędności wymiaru religijnego, co wiąże się z poszukiwaniem jego uwiarygodnienia w kontekstach indywidualnych i społecznych.

Pochówek religijny jest ostatnią jednorazową praktyką, którą ludzie wierzący winni spełnić zgodnie z wymaganiami grupy religijnej. W przeszłości, podobnie jak pozostałe rytuały przejścia, realizował go dominujący odsetek polskich katolików we wszystkich środowiskach społecznych (Baniak, 2007: 427). Interesujące są zatem aktualne nastawienia młodych ludzi do pogrzebu oraz zmiany, jakie się w tym zakresie dokonują. W obszarze „oczywistości kulturowej” pozostaje pogląd, że ceremonia religijna przysługuje wszystkim ludziom wierzącym niezależnie od praktykowania (jednak to oni sami powinni wyrazić za życia swoją wolę zarówno w kwestii miejsca, jak i rodzaju pochówku), co pozostaje w słabej zależności od płci, stosunku do wiary oraz praktyk religijnych (R_c wynosi odpowiednio: 0,146; 0,22; 0,237). Z tą opinią identyfikuje się 84,5% uczniów, przy czym 61,1% traktuje ją jako nadrzędną. Dla niemal co czwartego maturzysty rodzaj pogrzebu powinien być konsekwencją wyznawanego światopoglądu – osobom niewierzącym przysługuje ceremonia świecka, wierzącym – religijna.

Prawie połowa badanych (45,6%) uzależnia formę ceremonii pogrzebowej od decyzji rodziny niezależnie od światopoglądu i woli zmarłego. Zjawiskiem zauważalnym, choć niemającym charakteru masowego w środowisku młodzieżo-

wym, staje się odchodzenie od tradycyjnych znaczeń instytucjonalnych zarówno religijnych, jak i świeckich (11% uważa, że nie jest potrzebna żadna ceremonia, a wystarczy obecność bliskich osób, które uszanują wolę zmarłego lub jego dotychczasowy styl życia). Obrzędowość kresu życia, jakkolwiek ważna na tym etapie biografii młodych ludzi, przechodzi istotne zmiany jakościowe. Utrata ważnych elementów religijnych i kościelnych idzie w parze z rozbudową treści świeckich, które pozostają pod wpływem procesu indywidualizacji. Wydaje się, że zachodzące w Polsce przemiany cywilizacyjne osłabiają wpływ tradycyjnych nośników socjalizacji religijnej, znacznie rzadziej wywołując pogłębienie zaangażowania kultowego w środowisku młodzieżowym.

3. Znaczenie świąt religijnych dla młodzieży

Święta religijne pełnią bardzo ważne funkcje w życiu jednostkowym i grupowym. Poprzez wprowadzenie elementu niezwykłości do ludzkiej aktywności świętowanie wskazuje na najważniejsze stany rzeczy – najbardziej cenione wartości (sacrum). Obchodzenie świąt w Polsce posiada charakter rodzinny i staje się okazją do zmanifestowania życzliwości, miłości i znaczenia bliskich osób (Mielicka, 2006: 54–59). Badania socjologiczne pokazują, że zarówno realizacja religijnych rytuałów przejścia, jak i celebrowanie wielkich świąt religijnych takich jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc mają coraz częściej charakter świecki, a wielu katolików nie rozumie ich religijnego sensu i celu.

Prawie połowa Polaków (48%) badanych w 2007 roku podkreśliła rodzinny charakter świąt Bożego Narodzenia oraz radość płynącą ze spędzenia czasu z rodziną, z bliskimi (zwłaszcza z dziećmi i wnukami). Co trzeci respondent uznał, że mają one przede wszystkim charakter religijny (31%), a co piąty (18%), że są to święta ludzi związanych z tradycją chrześcijańską. Niemal dwie trzecie osób w wieku 18–24 lata (65%) wskazało na aspekt rodzinny, podczas gdy dla ludzi starszych, mających co najmniej 65 lat, najważniejszy był wymiar religijny (CBOS, 2007). Co czwarty respondent powiązał satysfakcję płynącą ze świąt Bożego Narodzenia z przeżywaniem wspólnie z rodziną Wigilii wraz z jej atrybutami: uroczystą kolacją i jedzeniem tradycyjnych potraw, Świętym Mikołajem przynoszącym prezenty, choinką, śpiewaniem kolęd i dzieleniem się opłatkiem. Święta Bożego Narodzenia są bardziej skomercjalizowane niż Wielkanoc.

Współcześnie obserwuje się zacieranie tradycyjnego podziału czasu na profaniczny i sakralny oraz swoistą tęsknotę za takim właśnie porządkiem. Zjawisko upłynnienia granic między „czasami” traktowane jest jako zewnętrzne, niezależne wobec własnych starań o kultywowanie świątecznych obyczajów. Najważniejsze święto chrześcijan – Wielkanoc, mimo religijnej wagi, jest postrzegane jako mniej istotne i uroczyste niż Boże Narodzenie (Łaciak, 2005: 251–275). Większość Polaków przypisuje Wielkanocy przede wszystkim charakter rodzinny (61%), nadaje jej rangę miłej tradycji (55%), a dopiero w dalszej kolejności przeżycia religij-

nego (47%). Spośród tradycji wielkopostnych najczęściej zachowywany jest post w Wielki Piątek oraz Środę Popielcową, natomiast do najbardziej popularnych tradycji wielkanocnych należy święcenie pokarmów w Wielką Sobotę oraz dzielenie się z najbliższymi jajkiem przy świątecznym śniadaniu (CBOS, 2005).

Proces desakralizacji coraz silniej zaznacza się w życiu pojedynczych osób i rodzin katolickich, odsuwając ich od religii i Kościoła, co szczególnie widać w środowisku młodzieży szkolnej. Współczesne przemiany cywilizacyjne znacznie rzadziej sprzyjają pogłębieniu religijności (Baniak, 2007: 510–518).

Młodzież w regionie świętokrzyskim identyfikuje święto z czasem: charakteryzującym się spotkaniami rodzinnymi, towarzyskimi – 67,1% (18,4% wskazań na pierwszym miejscu); podkreślającym wydarzenia religijne oraz przełomowe momenty w historii państwa (narodu) – 65% (analogicznie 35,3% wyborów); wolnym od obowiązkowych zajęć – 48,2% (9,5%); połączonym z ucztowaniem – 29,4% (1,9%); upamiętniającym ważne momenty w życiu jednostki – 20% (2,8%). Co trzeci respondent przypisuje znaczenie wszystkim wymienionym aspektom święta, a co dziesiąty stawia je na pierwszym miejscu. Między podkreślaniem sakralnego wymiaru święta a typem środowiska społecznego i płcią istnieje słaba zależność – mieszkańcy mniejszych miejscowości ($R_c=0.215$) i dziewczęta ($R_c=0.172$) nieco częściej niż inni optują za jego aksjologiczną doniosłością. Podobnie jak ogół polskiego społeczeństwa młodzi postrzegają Boże Narodzenie przede wszystkim jako wielkie święto rodzinne (okazję do spotkań z bliskimi, biesiadowania, obdarowywania się prezentami) – 83,7%; element tradycji chrześcijańskiej i kultury narodowej (o którym nie wolno zapomnieć w dzisiejszym globalizującym się świecie) – 75,2% oraz niepowtarzalne wydarzenie o charakterze religijnym (symbol miłości Boga, który otwiera się na ludzką egzystencję) – 73,9%. Niemal co trzeci respondent zwraca także uwagę na czas wolny od obowiązków związanych ze szkołą czy pracą, który każdy powinien zagospodarować w indywidualny sposób (27,8%). Religijne znaczenie nadawane świętom Bożego Narodzenia jest przeciętnie skorelowane z wiarą religijną ($R_c=0.309$) i systematycznością udziału w niedzielnej mszy św. ($R_c=0.312$), a w słabym stopniu ($R_c=0.21$) z miejscem zamieszkania maturzystów (nieco częściej wskazują na nie osoby pochodzące z małych miejscowości). Ważność teologiczna Świąt Wielkanocnych znajduje swój wyraz w deklaracjach młodzieży, co niewątpliwie łączy się z powszechnym udziałem w szkolnej katechizacji. Dla 68,4% badanych Wielkanoc to przede wszystkim przeżycie religijne połączone z radością Zmartwychwstania, dla 60,3% to miła tradycja związana z kulturą chrześcijańską i narodową. Zbliżony odsetek maturzystów wskazuje na treści afiliacyjne – sprzyjanie zacieśnianiu więzi rodzinnych (58,3%), nieco mniejszy na aspekty rekreacyjne kojarzone z wypoczynkiem, przerwą w obowiązkach szkolnych (w pracy) – 41,5%. Niemal co trzecia osoba postrzega Wielkanoc jako okazję do spotkań z przyjaciółmi (27,4%), a co piąta jako możliwość biesiadowania. Taka sama liczba respondentów łączy święta z wysiłkiem i trudem towarzyszącym przygotowaniom. Dotychczasowy sposób

obchodzenia świąt we własnej rodzinie nie budzi zastrzeżeń mniejszości młodych ludzi (30,6%). Większość uważa, że mniej ważne powinny być przygotowania, a bardziej istotna radość ze wspólnego, rodzinnego spotkania (61,1%). Więcej uwagi należałoby także poświęcić zagospodarowaniu czasu wolnego i spotkaniom z przyjaciółmi (38,2%), treściom religijnym i tradycji świątecznej (36,4%) oraz aktywnemu wypoczynkowi, możliwości wyjazdu poza miejsce zamieszkania (35,9%). Postulaty te dobrze podsumowuje wypowiedź młodej nauczycielki będącej pedagogiem w szkole średniej:

„Święta to zawsze czas radości, czas chyba najbardziej lubiany przez naszą młodzież. Na pewno młodzież z każdego pokolenia docenia czas wolny od szkolnych zajęć. Bo doceniałam go również. Dla mnie i dla moich kolegów i koleżanek ważny był wymiar rodzinny świąt, wspólne udanie się na Pasterkę o północy, prezenty były ważne, jedzenie było ważne, ale równie mocno cieszyliśmy się ze spotkań z rodziną, która na co dzień mieszka daleko. Razem z całą klasą chodziliśmy na rekolekcje, tłukliśmy się zaraz po śniegim i to była atrakcja na równi, ale chyba rzeczywiście cały ten okres świąt był dla nas inaczej ważny niż dla tegorocznych maturzystów”¹⁸.

Sami maturzyści pewnie zgodziliby się z opinią, że we współczesnym społeczeństwie polskim mamy do czynienia z utratą wymiaru religijnego (desakralizacją) świąt. Myślę, że to trafiona opinia, smutna, ale trafiona, bo jak mówi nasz ksiądz: „Wszyscy życzą sobie Wesołych Świąt, nie dodając Bożego Narodzenia, życzą sobie Wesołego Jajka i niedługo Święta Wielkanocne zamieniają się w święto kurczaków i zajączków. Natomiast nowonarodzony Jezus zostanie wygryziony przez św. Mikołaja, który wygląda jak otyły krasnal. Myślę, że rzeczywiście w tym świętowaniu mało przeżyć religijnych zostało”.

Główne święta religijne obchodzone przez katolików należą do postfiguratywnego obszaru kultury, którego zakres oddziaływania ulega wyraźnemu zmniejszeniu. „Być religijnym w nowoczesności – pisze D. Hervieu-Léger (1999: 226) – oznacza nie tyle mieć świadomość przynależności do tradycji, co chcieć do niej przynależeć”. W sytuacji rozpraszania się i prywatyzowania pierwiastka religijnego oraz zacierania granic między sacrum i profanum interpretacja świąt jako sfery symbolicznej ulega relatywizacji, a pierwotne znaczenia związane z ekspresyjnym i etyczno-kulturowym dziedzictwem grupy podlegają częściowej amnezji. Zatem cykliczne odwoływanie się do nich, przede wszystkim w życiu rodziny i wspólnoty religijnej, posiada ogromne znaczenie tak z punktu widzenia rekonstruowania społeczeństwa jako „bycia dzielonego z innymi”, jak i jednostek reprezentujących zwłaszcza tożsamość osiąganą, która pozwala na zachowanie podmiotowości i współdziałanie z innymi (Krzychała, 2007: 239–242). Kontekst ten dobrze od-

¹⁸ Fragmenty cytowanych wypowiedzi pochodzą z badań jakościowych, realizowanych przez autorkę w 2009 roku na terenie szkół średnich województwa świętokrzyskiego.

daje wypowiedź młodej nauczycielki pracującej w dużym mieście: „Wydaje mi się, że dzisiejsi młodzi ludzie są mimo wszystko bardzo samotni, można zaryzykować stwierdzenie, że wręcz wyalienowani. Nie wierzę, że samotność może zaowocować czymś dobrym na przyszłość i... Stąd uważam, że nawet rytuały mniej lub bardziej dobrowolne zbliżają młodych ludzi do siebie i mogą rozbudzić w nich potrzebę wspólnoty”.

4. Wnioski końcowe

W społeczeństwie polskim istnieje zapotrzebowanie na świat doznań przeniknięty bogatą symboliką kultury, religii i pamięci zbiorowej. Polskie rodziny, które dźwigają ciężar przekształceń transformacyjnych, coraz częściej jedynie sytuacyjnie odwołują się do dyrektyw semantycznych (światopoglądowych, kulturowych), postrzegając sferę religijnej identyfikacji młodzieży jako drugoplanową w stosunku do celów powiązanych z edukacją i rynkiem pracy. Odnalezienie własnego miejsca w społeczeństwie, a może przede wszystkim sensu życia czyni się zadaniem wieloaspektowym i otwartym, w czym mają pomóc różne agendy socjalizacyjne. W rzeczywistości to ryzykowne zadanie pozostawia się samym jednostkom, oczekując, że w „lepieniu” własnej tożsamości wykorzystają dostępne mechanizmy transmisji kulturowej sięgające jednocześnie do „przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”. Młodzi „z tradycji powinni wybrać to, co najlepsze, najbardziej wartościowe. Wiadomo, że drzewo bez korzeni nie urośnie... Tak wyposażeni śmiało stawia czoło trudnej, wymagającej przyszłości. Ja trzymam za nich kciuki bardzo mocno” (pedagog, LO).

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Baniak J. (2007), *Desakralizacja kultu religijnego i świąt religijnych w Polsce. Studium socjologiczne*, Kraków.
- Baniak J. (1992), *Istota, funkcje i ewolucja rytuału religijnego*, „Studia Socjologiczne”, nr 1–2.
- Barker Ch. (2005), *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków.
- Borowik I., Doktor T. (2001), *Pluralizm religijny i moralny w Polsce. Raport z badań*, Kraków.
- Burszta W.J. (1998), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań.
- CBOS, *Wielkopostne i wielkanocne tradycje Polaków. Komunikat z badań* (2005), Warszawa.
- CBOS, *Polacy o świętach Bożego Narodzenia. Komunikat z badań* (2007), Warszawa.
- Herriger C. (1998), *Rytuały. Komunikacja bez słów*, Wrocław.

- Hervieu-Leger H. (1999), *Religia jako pamięć*, Kraków.
- Gwiazda M., Roguska B. (2008), *Jak się żyje w województwie świętokrzyskim?* „Opinie i diagnozy” nr 11, Warszawa.
- Koseła K. (2003), *Polak i katolik. Splątana tożsamość*, Warszawa.
- Korzeniowski M. (2005), *Religijność pokoleń. Studium przypadku rejonu kędzierzyńsko-kozielskiego*, Kraków.
- Krzychała S. (2007) *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław.
- Luckmann Th. (1996), *Niewidzialna religia*, Kraków.
- Mariański J. (2004), *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Kraków.
- Mariański J. (1990), *Rytuał chrztu w rodzinie katolickiej (na podstawie badań socjologicznych w diecezji płockiej)* [w:] Grzybowski M.M. (red.) „Mazowieckie Studia Kościelne”, t. 1, Płock.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa.
- Mielicka H. (2006), *Antropologia świąt i świętowania*, Kielce.
- Piwowski W. (1996), *Socjologia religii*, Lublin.
- Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków.
- Sroczyńska M. (2007), *Rytuały religijne w warunkach globalizacji* [w:] Libiszowska-Żółtkowska M. (red.), *Religia i religijność w warunkach globalizacji*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Wyka A. (1990), *Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.

Tomasz Żurawski

Świadomość wychowawcza a wykształcenie rodziców

Streszczenie

Czynnikiem warunkującym prawidłowy rozwój dziecka jest świadomość u rodziców celów wychowania. Autor zwraca uwagę na istotną rolę wykształcenia rodziców w prawidłowej stymulacji rozwoju dziecka. Próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie: czy i w jakim stopniu poziom wykształcenia wpływa na świadomość wychowawczą rodziców?

Summary

What is the factor in the normal development of the child is parental awareness of education objectives. The author points out the important role of education of parents in the proper stimulation of child development, trying to find the answer to the question: Whether and to what extent the level of education affects the educational awareness of parents?

1. Wprowadzenie

Wykształcenie rodziców jest jednym z ważniejszych stymulatorów rozwoju dziecka. Dzięki niemu tworzą oni w rodzinie odpowiedni poziom kulturalny, mają wpływ na wszechstronny rozwój dzieci oraz aspirują je do wykształcenia. Występuje w tych rodzinach również atmosfera mobilizująca dzieci do dalszego pogłębiania swojej wiedzy (Cynkowska, 1989).

Aby rozwój dziecka w rodzinie mógł odbywać się w sposób prawidłowy i skuteczny, potrzebna jest ze strony rodziców świadomość celów wychowania i zadań rodziny w tej dziedzinie.

S. Kawula (1995), mówiąc o świadomości wychowawczej rodziców, ma na myśli określony poziom wiedzy pedagogicznej, uznawany system wartości i ocen w sprawach wychowawczych oraz praktyczne postępowanie wychowawcze kierowane osobistą wiedzą. Stąd też rodzice, aby właściwie wypełniać swe funkcje rodzicielskie, muszą mieć wysoki poziom świadomości wychowawczej. T. Biernat (1994) natomiast uważa, że świadomość jest swoistym stanem uwagi i obecności w tym, co robimy, co myślimy i co czujemy.

H. Cudak (2000) wyraża pogląd, że kształtujemy bowiem nasze dzieci już od pierwszych chwil ich życia – czy chcemy tego czy nie. Świadomie lub nieświadomie wychowujemy je i niepostrzeżenie dla siebie rozwijamy ich uczucia, dostarczamy doświadczeń i wyrabiamy stosunek do nas samych – rodziców, do innych ludzi oraz do całego otaczającego świata. Dlatego od pierwszych lat życia należy wychowywać w sposób świadomy, w tym przede wszystkim w wieku przedszkolnym.

2. Badania własne

W niniejszym opracowaniu naukowym przedmiotem rozważań uczyniono rodzinę, poszukując odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu poziom wykształcenia wpływa na świadomość wychowawczą rodziców? Stąd też zajęto się następującymi problemami szczegółowymi:

- Czy i w jakim stopniu rodzice są świadomi własnej roli wychowawczej i znają podstawowe cele i zasady wychowania?
- Czy i w jakim stopniu rodzice korzystają z literatury pedagogicznej bądź czasopism lub artykułów na temat wychowania dziecka i jego rozwoju w danym okresie życia dziecka?
- Czy i w jakim stopniu rodzice mają świadomość stosowania metod wychowawczych wobec swoich dzieci?
- Czy poziom ich wiedzy którym dysponują na temat intelektualnego i fizycznego rozwoju dziecka jest wystarczający?

W badaniach zastosowano ankietę dla rodziców i dzieci. Natomiast w celu poszerzenia i uzupełnienia informacji przeprowadzono z nimi wywiady. Rozmowy te w większości przypadków zorganizowane zostały w szkole, ale niekiedy także w domu rodzinnym. Dało to wówczas możliwość poczynienia obserwacji środowiska rodzinnego, panujących tam zwyczajów, atmosfery wychowawczej, stosunku rodziców do dzieci. Do badań wyznaczono 100 rodzin z województwa łódzkiego z zastrzeżeniem, iż rodziny te musiały posiadać przynajmniej jedno dziecko. Ostatecznie próbę badawczą utworzyło 60 rodziców oraz 100 dzieci z tych rodzin. Badania przeprowadzono w pierwszym półroczu 2009 roku.

3. Analiza wyników badań

Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia rodziców i jego wpływ na wychowanie dziecka, dokonano analizy zależności między wykształceniem rodziców a ich wiedzą dotyczącą rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka.

Z badań wynika, że 26,7% badanych rodziców posiada wysoki stopień wiedzy wychowawczej na temat swoich dzieci, 35 % stopień średni. Niepokojący jest jednak fakt, że niski poziom świadomości wychowawczej i wiedzy w zakresie prawidłowego rozwoju dziecka posiada aż 38,3 % respondentów. Rodzice tacy mają problemy, aby wymienić bądź wskazać fazy rozwojowe dziecka.

Tab. 1. Wykształcenie rodziców a ich wiedza na temat rozwoju fizycznego, intelektualnego i wychowawczego dziecka N=60

Wykształcenie rodziców	Wiedza rodziców na temat rozwoju fizycznego, intelektualnego i wychowawczego dziecka							
	Wysoka		Średnia		Niska		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Wyższe	13	21,7	14	23,3	11	18,3	38	63,3
Średnie	3	5,0	5	8,3	6	10,0	14	23,3
Zawodowe	0	0	2	3,3	4	6,7	6	10,0
Podstawowe	0	0	0	0	2	3,3	2	3,3
Razem	16	26,6	21	35,0	23	38,3	60	100

W opinii badanych 21,7% z nich posiada wysoki poziom świadomości wychowawczej. Potrafią oni umiejętnie organizować proces wychowania, dysponując wiedzą na temat stosowania kar i nagród w systemie oddziaływań rodzicielskich prowadzących do rozwoju i prawidłowego wychowania dziecka. Ich świadomość wychowawczą potwierdza fakt, iż potrafią wymienić cztery okresy rozwojowe dziecka.

Interesująco przedstawiają się również wyniki badań rodziców posiadających wykształcenie średnie, z których 23,3% interesuje się rozwojem swoich dzieci, ale już w nieco mniejszym stopniu niż rodzice posiadający wykształcenie wyższe. Niewiele z nich, bo zaledwie 5% przegląda różnego rodzaju czasopisma, z których czerpie wiedzę na temat prawidłowego rozwoju dziecka. 8,3 % badanych rodziców z wykształceniem średnim zna podstawowe potrzeby psychiczne i fizyczne swojego dziecka. Niestety tylko 10% respondentów rodziców przyznaje, że zna najwyżej dwa lub trzy okresy rozwojowe dziecka

Zaledwie 3,3% rodziców z wykształceniem zawodowym posiada średni zasób wiedzy na temat rozwoju i wychowania dziecka, a 6,7 % wzoruje się na metodach stosowanych przez ich rodziców i posiada niski stopień świadomości wychowawczej.

K.M., ojciec, lat 36 stwierdza: „wychowuję swoje dzieci według metod, jakie stosowali wobec mnie moi rodzice, są to metody sprawdzone i skuteczne”;

M.K., ojciec, lat 45 mówi: „wychowuję dziecko według własnych metod i zasad, nie potrzebuję do tego specjalnych książek”. Ojciec chłopca nagradza go często, ale bywa też niekonsekwentny w swych postanowieniach wobec syna.

Te i inne wypowiedzi badanych rodziców sugerują ważne pytanie: czy skuteczne i odpowiednie jest stosowanie metod wychowawczych wobec dzieci, jakie stosowali ich rodzice?

W rodzinach z wykształceniem podstawowym i zawodowym wszyscy spośród badanych rodziców posiadają bardzo niską świadomość wychowawczą. Jej brak oznacza, że nie zdają sobie oni w pełni sprawy ze swej roli wychowawczej i zrzucają odpowiedzialność za rozwój i wychowanie na inne instytucje: szkołę, państwo, kościół, organizacje młodzieżowe, które mogą tylko wspierać, natomiast nie mogą zastąpić rodziny. Rodzice wracają późno z pracy i są zmęczeni, a wolny czas spędzają wspólnie przed telewizorem. Jest to jednak sytuacja, która występuje stosunkowo rzadko i tylko w pewnych określonych typach rodzin.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że większość rodziców stara się spędzić jak najwięcej czasu z własnymi dziećmi pomimo, iż przed narodzeniem potomka nie szukali informacji na temat jego rozwoju i wychowania.

Opiekunowie z wykształceniem wyższym i średnim częściej sięgają do literatury pedagogicznej i czasopism, aby lepiej poznać warunki rozwoju i wychowania dziecka.

Niepokój budzi jednak fakt, że 38,3% badanych rodziców wykazuje niski stopień wiedzy o rozwoju swoich dzieci. Mają oni wyraźne problemy ze znajomością celów i zasad wychowania, co może być przyczyną trudności wychowawczych. W postępowaniu z dzieckiem kierują się raczej intuicją i przykładem zaczerpniętym z własnego domu rodzinnego oraz doświadczeniem. Rodzice z wykształceniem średnim (23,3% badanych) posiadający niską świadomość wychowawczą nie zdobywają i nie pogłębiają swojej wiedzy na drodze naukowej. Dość często jest to spowodowane stylem życia, jaki prowadzą, brakiem czasu oraz dostępem do instytucji zajmujących się pedagogizacją rodziców.

Rodzina jest środowiskiem odpowiedzialnym za rozwój dziecka i za to, jakie ono będzie w przyszłości. Jak wynika z przeprowadzonych badań istotny jest również poziom wykształcenia, jaki posiadają jego rodzice. Wpływa on na świadomość wychowawczą i wiedzę na temat wszechstronnego rozwoju umysłowego i fizycznego dziecka.

Nie bez znaczenia pozostaje ilość czasu, jaką mogą zaoferować pracujący rodzice swoim dzieciom.

Tab. 2. Praca zawodowa rodziców a ilość czasu poświęcana dzieciom N=60

Praca zawodowa rodziców	Ilość czasu poświęcanego dzieciom							
	Duża		Średnia		Mała		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Praca matki	10	16,6	5	8,3	10	16,6	25	41,6
Praca ojca	2	3,3	8	13,3	25	41,7	35	58,4
Razem	12	20,0	13	22,0	35	58,0	60	100

Przeprowadzając powyższe badania, uwzględniono pracę zawodową rodziców i jej wpływ na wychowanie dzieci. Zwrócono uwagę głównie na ilość czasu, jaki poświęcają oni dla rozwoju i wychowania swoich potomków.

Z zestawienia tabeli 2 wynika, że dla prawidłowego rozwoju dziecka duże znaczenie ma aktywność zawodowa rodziców, a zwłaszcza matki. Jej praca, jak przedstawia powyższa tabela, w pewnym stopniu ogranicza czas, który może ona poświęcić rodzinie i dzieciom. Niewielki procent stanowią matki pracujące zawodowo, jednocześnie poświęcając dużo czasu dzieciom. Odsetek ten stanowi 16,6% badanych.

H. K., matka, lat 45 stwierdza, że „moja praca zawodowa nie ogranicza czasu, jaki spędzam z dzieckiem, gdyż wolny czas po pracy poświęcony może zostać dziecku w sposób bardzo efektywny poprzez zabawę i bliski kontakt z dzieckiem”.

Niepokojący jest jednak fakt, że ojcowie pracujący zawodowo poświęcają znikomą ilość czasu swoim dzieciom. I tak zaledwie 3,3% badanych spędza wiele czasu ze swoimi dziećmi, bawiąc się z nimi, czytając książki i grając w gry.

R. M., ojciec lat 44 wyraża pogląd, że „poświęcam swoim dzieciom dużą ilość czasu, najczęściej odrabiam z nimi lekcje, pomagam w przygotowaniu się do szkoły, często też chodzę z dziećmi na spacer”.

W świetle uzyskanych danych okazało się, że ojcowie stosunkowo często uważają, że ich jedynym obowiązkiem jest zapewnienie godziwych warunków materialnych. Aż 41,7% badanych pracujących ojców poświęca małą ilość czasu swoim dzieciom.

K. S., ojciec, lat 32 stwierdza, że: „wystarczająco długo szukał pracy, aby zapewnić swojej rodzinie godziwe warunki do życia i jest zbyt zmęczony, aby po powrocie do domu siedzieć i bawić się z dziećmi”. Dzieci pozostające w domu bez nadzoru pedagogicznego i opiekuńczego dorosłych (szczególnie matki) mają trudności w nauce szkolnej, a także sprawiają trudności wychowawcze.

Z zestawienia w tabeli 2 wynika, że matki pracujące zawodowo (8,3% respondentek) starają się być zarówno dobrymi pracownikami, dobrymi matkami, do-

brymi organizatorkami życia rodzinnego. Jedna z matek D.Z., lat 43, wypowiada się następująco: „w dzisiejszych czasach kobieta musi pogodzić obowiązki związane z pracą i wychowywaniem dzieci, chociaż nie zawsze jest to proste, na szczęście liczyć mogą na pomoc najbliższej rodziny”.

Jeżeli matka stara się czynić to wszystko, to brak jej czasu na odpoczynek, rozrywkę, kontakty towarzyskie, zaspakajanie własnych potrzeb. Z ankiety skierowanej do rodziców wynika, że kobiety pracujące zawodowo przeżywają często stany napięcia wynikające z poczucia, że nie spełniają własnych oczekiwań związanych z mężem i dziećmi. Ponad 16% badanych kobiet potwierdza, że w pośpiechu wykonują różnego rodzaju zabiegi pielęgnacyjne, wobec dzieci są niecierpliwe, a nawet niegrzeczne.

Potwierdzenie tego znajduje się w wypowiedzi jednej z matek J.K., lat 38, która przyznaje, że „często zdarza się mi denerwować na swoich synów zupełnie bez powodu, wynika to z mojego przemęczenia pracą i obowiązkami domowymi”.

Z opinii badanych rodziców wnioskować można, że przeciążone są również i matki niepracujące zawodowo, a wychowujące kilkoro dzieci. Stan przewlekłego zmęczenia fizycznego i psychicznego w konsekwencji rzutuje na stosunki interpersonalne w rodzinie. Taka sytuacja ma wpływ na zaniedbanie dziecka, brak zainteresowania jego postępami w nauce. Oto wypowiedź jednej z matek, M.K., lat 39, która stwierdza, że „nie zawsze mam tyle czasu, żeby zająć się i dopilnować w sposób odpowiedni wszystkie moje dzieci, zajmuję się trójką dzieci, z których najmłodsze chodzi do przedszkola, a najstarsze dziecko do trzeciej klasy gimnazjum”.

Niewystarczająca ilość czasu, jaką poświęcają rodzice swoim dzieciom, może prowadzić do osłabienia kontaktów w rodzinie, może wyrażać się negatywizmem dziecka, błazenadą i rywalizacją, a w ostateczności zaburzeniami psychicznymi. Za główne źródło tych nieprawidłowości uchodzi właśnie środowisko rodzinne, a dokładniej – niepoświęcenie dziecku odpowiedniej ilości czasu.

W procesie badawczym interesuje nas także poziom wykształcenia rodziców w zależności od świadomości stosowanych metod wychowawczych. Wyniki uzyskanych badań przedstawiono w tabeli numer 3.

Tab. 3. Świadomość stosowania metod wychowawczych N=60

Rodzaj wykształcenia	Świadomość stosowania metod wychowawczych							
	Wysoka		Średnia		Niska		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Wyższe	7	33,3	12	20,0	20	11,7	39	65,0
Średnie	9	15,0	2	3,3	1	1,7	12	20,0
Zawodowe	5	8,3	2	3,3	0	0	7	11,7
Podstawowe	2	3,3	0	0	0	0	2	3,3
Razem	23	38,3	16	26,7	21	35,0	60	100%

Z zestawienia tabeli numer 3 wynika, iż 33,3% badanych to rodzice, którzy dysponują wysokim poziomem wiedzy na temat stosowania odpowiednich metod wychowawczych. Uważają oni, że należy zarówno nagradzać, jak i karać dzieci, z tym, że nagrodę uznają za bardziej skuteczną metodę wychowawczą. 20% badanych rodziców nie stosuje bicia i wymierzania kar fizycznych.

B. R., mama 5-letniego Piotрка i 7-letniego Damiana, lat 37 twierdzi: „nie stosuję zbyt często kar dla swoich dzieci, gdyż takie metody nigdy nie przynoszą oczekiwanych rezultatów”. Im wyższe wykształcenie badanych, tym częściej są oni świadomi stosowania odpowiednich metod w wychowaniu.

I. P., matka, lat 34 mówi: „staram się unikać karania swojego syna, ponieważ zdecydowanie wolę nagradzać go za jego poprawne i grzeczne zachowanie, nieraz muszę zastosować jakąś formę kary, ale zawsze jest to przemyślane i dostosowane do jego przewinienia”.

Wśród rodziców z wykształceniem średnim zwolennikami stosowania nagrody bądź kary wobec dzieci jest 20% badanych. Rodzice bardziej wierzą w skuteczność kar niż nagród i dlatego uważają, że lepiej jest karać dziecko za nieposłuszeństwo, złe wyniki w nauce czy aroganckie zachowanie niż pochwalić lub wykazać zainteresowanie, kiedy dziecko zasłuży na nagrodę. Potwierdzeniem tego może być wypowiedź jednego z rodziców: „jestem zdania, że nie należy zbyt często nagradzać dzieci, ponieważ zbyt szybko się do tego przyzwyczajają i są wtedy nieposłuszne” – mówi ojciec 12-letniego Mateusza.

3,3% badanych rodziców uważa, iż należy bez zbędnych słów sprawić dziecku lanie, natomiast 35% badanych respondentów uważa, że nie powinno się stosować kar fizycznych wobec dzieci jako metody wychowawczej. Rodzice z wykształceniem zawodowym (11,7% badanych) przyznają, że stosunkowo często stosują karę jako jedyną skuteczną według nich metodę wychowawczą. „Marcin bardzo

często kłóci się z bratem, wyzywa go, a czasem nawet kopie, wówczas muszę go jakoś ukarać, na przykład zabraniając mu oglądania telewizji czy wyjścia na dwór” – mówi mama 12-letniego Adama.

Z dokonanych badań wynika, iż wszyscy respondenci z wykształceniem podstawowym i zawodowym (15%) stosunkowo często stosują kary jako metody wychowawcze wobec swoich dzieci. Rodzice legitymujący się najniższym wykształceniem częściej się irytują, nie potrafią opanować swoich emocji, nagminnie sięgają po kary fizyczne, najczęściej bicie, które jest najszkodliwsze z pedagogicznego punktu widzenia. Zauważyć można, że opiekunowie posiadający niski poziom wykształcenia decydują się znacznie częściej na karanie dzieci. Jednocześnie wśród najważniejszych błędów wychowawczych wymieniają brak kontaktu z dzieckiem i brak kontroli nad tym, co ono robi. Niezależnie od wykształcenia zdecydowana większość rodziców deklaruje, że stara się poskramiać swoje emocje i bardziej lub mniej spokojnie tłumaczy dzieciom, że źle postępują. W sposobie karania potomków świadomość wychowawcza rodziców niesie korzystne zmiany, które jednak nie mają charakteru rewolucyjnego. Rodzice rzadziej wymierzają kary w gniewie, najczęściej informują dziecko przed otrzymaniem kary, jaką zasadę złamało oraz częściej starają się je karać bezpośrednio po przewinieniu. Około 20% badanych rodziców, czyli zdecydowanie więcej niż rodzice z wykształceniem średnim (3,3%) tłumaczy dziecku, jaką zasadę złamało przed wymierzeniem kary. Do tego budującego rezultatu należy dodać, że 7 badanych rodzin (11,7% ogółu) stwierdziło, że jako rodzice zawsze przepraszają dziecko za niesłusznie wymierzoną mu karę. W rodzinie, gdzie rodzice posiadają wykształcenie podstawowe, takiego rodzaju zachowanie nie jest w ogóle stosowane.

4. Podsumowanie

Problemy społeczno-ekonomiczne takie jak: bezrobocie, ciągła frustracja, napięcie związane ze zmianami, jakie zachodzą w społeczeństwie wywierają niekorzystny wpływ na życie rodzin, co sprzyja powstawaniu zjawiska nieprzystosowania społecznego. Problem taki zauważa się nie tylko w rodzinach borykających się z trudnościami zawodowymi, ale także w tych z wyższym wykształceniem i jednym dzieckiem, w których wydawałoby się, że problemy materialne i trudności wychowawcze nie powinny mieć miejsca. Rodzice tych dzieci poświęcają jednak zbyt dużo czasu własnemu kształceniu, podnoszeniu kwalifikacji, zaspokajaniu swoich ambicji, ewidentnie zaniedbując własne dzieci.

Reasumując, należy wyrazić pogląd, iż brak czasu i akceleracja rytmu życia, kult wartości materialnych, konsumpcyjny styl życia, pogoń za zapewnieniem jak najlepszych warunków materialnych i realizacja własnych celów, dążeń, a także bezrobocie wpływają negatywnie na wychowanie w rodzinie i powodują, że rodzice w niewystarczającym stopniu okazują uczucie i zainteresowanie sprawami dziecka, a nawet są nieobecni w jego życiu lub ograniczają swoją rolę rodzicielską do zaspokojenia potrzeb materialnych i fizjologicznych dziecka.

Przeprowadzone badania wykazały, że świadomość wychowawcza rodziców i wiedza dotycząca rozwoju ich dzieci dzieli się na naukową, zdobytą poprzez wykształcenie oraz potoczną, opierającą się na tradycji i doświadczeniu każdego człowieka. W związku z tym na świadomość wychowawczą składać się będzie określona wiedza pedagogiczna posiadana przez rodziców, ich system wartości i ocen odnoszących się do wychowania, jak również ich oddziaływania wychowawcze, które z tej wiedzy wypływają.

Ponadto przeprowadzone badania wykazały, że szczególnie ważną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa wykształcenie rodziców. Opiekunowie wykształceni posiadają zasób wiedzy nie tylko z dziedziny dotyczącej własnego zawodu, ale również dysponują wiedzą na temat wychowania dziecka, jak również zdają sobie sprawę z trudów i obowiązków, jakie spadły na nich, gdy zdecydowali się na własne dziecko.

Bibliografia

Biernat T. (1994), *O świadomości także w wychowaniu*, „Wychowanie na co dzień”, nr 1–2.

Cudak H. (2000), *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa.

Cynkowska K. (1989), *Na marginesie książki Kazimierza M Słomczyńskiego i Melvina L. Kohna: Sytuacja pracy i jej psychologiczne konsekwencje*, „Wychowanie Przedszkolne”, nr 4.

Kawula S. (1995), *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn.

Wioletta Ośkiewicz

Postawy rodzicielskie a osamotnienie dziecka we własnej rodzinie

Streszczenie

Podłożem powstawania prawidłowych postaw rodzicielskich jest swobodny kontakt z dzieckiem uwarunkowany zróżnicowaniem uczuciowym rodziców oraz ich autonomią wewnętrzną i zewnętrzną. Taki stosunek rodzicielski do dziecka powoduje jego akceptację, która polega na przyjęciu go takim, jakie jest – ze wszystkimi zaletami i wadami. Wskazano, że istnieje związek między osamotnieniem dzieci we własnej rodzinie z niepożądanymi wychowawczo postawami rodzicielskimi.

Summary

The underlying cause of the formation of proper parental attitudes is a free contact with the child, conditioned by the diversity of emotional states of parents and their internal and external autonomy. Such a parental relationship to the child makes his acceptance, which is to adopt her or him as what she or he is – with all its advantages and disadvantages. It was noted that there is a correlation between the loneliness of children in their families with unwanted parental attitudes.

1. Wprowadzenie

Rodzina należy niewątpliwie do pierwotnej i formalnej grupy społecznej, która najbardziej oddziałuje na rozwój psychiczny dziecka. W domu rodzinnym spotyka się różne sytuacje bardziej lub mniej korzystne dla rozwoju. Dziecko oczekuje od rodziców pomocy i wsparcia w trudnych dla niego wydarzeniach; potrzebuje też akceptacji jego zachowań, zrozumienia problemów szkolnych i domowych.

Wśród różnych czynników wychowania w rodzinie ważne miejsce zajmują postawy rodzicielskie wobec dziecka. Postawa to „względnie trwała struktura (lub dyspozycja do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w których wyraża się określony stosunek do

danego przedmiotu” (Mika, 1986). Postawy rodzicielskie mieszczą się treściowo w postawach ludzkich. M. Ziemska określa je jako „nabyte struktury poznawczo-uczuciowo-wolicyjonalne ukierunkowujące zachowanie się rodziców wobec dziecka” (Ziemska, 1986).

Postawa rodzicielska, tak jak każda inna postawa, zawiera trzy komponenty: myślowy, uczuciowo-motywacyjny i działaniowy. Składnik myślowy ujawnia się w formie poglądu na dziecko, a także w ocenie jego zachowania się. Element uczuciowo-motywacyjny znajduje wyraz w wypowiedziach rodziców, ich tonie głosu, sposobie ekspresji oraz w zachowaniu niewerbalnym w relacji z dzieckiem. Komponent działaniowy przejawia się w czynnym zachowaniu. Postawy rodzicielskie zawierają określony ładunek uczuciowy, który wyznacza stopień i zakres działania w stosunku do dziecka i odróżnia je od innych cech osobowości. Największe możliwości oddziaływania mają rodzice silnie związani emocjonalnie ze swoim potomkiem, świadomi swej roli oraz odpowiedzialności rodzicielskiej i wychowawczej.

Podłożem powstawania prawidłowych postaw rodzicielskich jest swobodny kontakt z dzieckiem uwarunkowany zróżnicowaniem uczuciowym rodziców i ich autonomią wewnętrzną i zewnętrzną. Taki stosunek do dziecka powoduje jego akceptację, która polega na przyjęciu go takim, jakie jest – ze wszystkimi zaletami i wadami. Akceptujący rodzice kochają swoje dziecko i nie ukrywają przed nim swego uczucia. Chwalą i dostrzegają jego osiągnięcia. Dziecko akceptowane ma poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia. Atmosfera akceptacji sprzyja kształtowaniu się zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej oraz wyrażania uczuć. Dziecko może być zatem pogodne, przyjacielskie, współczujące, a w konsekwencji poczucia bezpieczeństwa – także odważne.

Akceptacja dziecka przez rodziców wiąże się z różnymi formami współdziałania z nim – w zabawie, w pracy szkolnej, w zajęciach domowych itp. Im młodsze dziecko, tym częściej inicjatywa współdziałania występuje ze strony dorosłych opiekunów. W miarę jak młody człowiek dorasta, rodzice powinni pozwalać mu na coraz większą samodzielność. Dawanie rozumnej swobody pozwala na utrzymanie rodzicielskiego autorytetu i kierowanie dzieckiem w takim zakresie, w jakim jest to pożądane. Dzięki takiej postawie rozwija się zdolność dziecka do kontaktów z rówieśnikami, jego uspołecznienie, pomysłowość, łatwość w przystosowaniu się do różnych sytuacji społecznych zarówno w środowisku rodzinnym, szkolnym, jak i lokalnym oraz rówieśniczym. Właściwe postawy rodzicielskie harmonijnie współwystępują ze sobą. Rodzice akceptujący swoje dziecko współdziałają z nim, darzą je zaufaniem i dają odpowiednią swobodę, a także uznają jego prawa i określoną rolę w rodzinie.

Wadliwe, niepożądane wychowawczo postawy rodzicielskie wynikają albo z dystansu i chłodu uczuciowego w stosunku do dziecka albo też z nadmiernej koncentracji na nim.

O postawie unikania mówimy, gdy rodzice mało interesują się dzieckiem i jego problemami. Charakteryzuje ją ubogi stosunek uczuciowy, a nawet obojętność emocjonalna. Może wiązać się to z zewnętrznym brakiem troski o dziecko, zaniedbaniem jego podstawowych potrzeb biologicznych i psychicznych. Rodzice troszczą się tylko pozornie. W rzeczywistości pozbawiają dziecko akceptacji, psychicznego zbliżenia. Postawa unikania przez rodziców powoduje jego izolację społeczną, konflikty z rówieśnikami, a nawet trudności wychowawcze w szkole.

Przy nadmiernym dystansie uczuciowym i dominacji rodziców tworzy się postawa odrzucająca. Rodzice są wówczas wobec dziecka niechętni, a nawet przejawiają do niego wrogi stosunek. Opieka nad nim traktowana jest jako ciężar psychiczny. Ta niechęć powoduje nadmierne karanie, a nawet poniżanie jego godności osobistej. Odrzucanie dziecka rodzi natomiast jego agresję, nieposłuszeństwo, kłamstwo, jest przyczyną zachowania aspołecznego, a nawet antyspołecznego. Może także powodować bezradność, lękliwość oraz reakcje nerwicowe.

Nadmierne skoncentrowanie rodziców na dziecku oraz ich uległość wpływają na tworzenie się postawy nadmiernie chroniącej. Podejście matki lub ojca do dziecka jest wtedy bezkrytyczne. Rodzice w każdej sytuacji życiowej dostrzegają zagrożenie dla niego i starają się je przed nim uchronić. Ograniczają dziecku swobodę i wszelkie jego samodzielne działanie. Izolują je od rówieśników. Taka postawa tworzy bierność dziecka, zahamowanie rozwoju społecznego, a nawet emocjonalnego.

W przypadku nadmiernej koncentracji na dziecku z cechami dominacji rodziców występuje postawa nadmiernie wymagająca. Rodzice stawiają wygórowane wymagania, narzucają dziecku swój autorytet i rządzą nim. Często nie przyznają mu prawa do samodzielności i nie pozwalają na postępowanie na własną odpowiedzialność. Mogą ograniczać swobodę i aktywność poprzez: narzucanie, zmuszanie, naginanie, stosowanie sztywnych reguł. Są przesadnie nastawieni na jego osiągnięcia. Nadmierne wymagania sprzyjają kształtowaniu się u dziecka takich cech jak: brak wiary we własne siły, niepewność, lękliwość, przewrażliwienie i uległość.

Niewłaściwe postawy rodzicielskie mogą prowadzić do częściowej dysfunkcyjności środowiska rodzinnego, którego konsekwencją jest zaburzenie wydolności rodziny w sferze opiekuńczej, wychowawczej, socjalizacyjnej, a nade wszystko emocjonalnej. Dzieci z tych rodzin, choć mieszkają z rodzicami, przebywają razem, mają nawet ich opiekę, odczuwają jednak często subiektywne poczucie osamotnienia.

Zdaniem A. Maciarz (1992) poczucie osamotnienia u dziecka zawiera dwa sprzężone ze sobą komponenty:

- poczucie braku akceptacji emocjonalnej w rodzinie;
- poczuciu braku zrozumienia przez rodziców.

J. Szczepański (1970) wyraża pogląd, że osamotnienie jest to brak kontaktu z innymi ludźmi oraz z samym sobą. Szersze określenie osamotnienia w ujęciu psychicznym wyraża M. Łopatkowa, która uważa, że jest to „stan psychiczny charakteryzujący się bolesną dolegliwością braku więzi i stałego kontaktu z osobą dla dziecka znaczącą” (Łopatkowa, 1989: 3–4).

Sieroctwo emocjonalne u dzieci przejawia się najczęściej poczuciem osamotnienia. Zjawisko to występuje nie tylko w rodzinach, które cechuje odrzucająca postawa rodzicielska, lecz również w środowisku rodzinnym, w którym brak jest miłości rodziców, braku akceptacji ojca i matki, ale za to stawianie dzieciom zbyt wygórowanych wymagań.

2. Uwagi metodologiczne

Współczesna rodzina przeżywa różne trudności wynikające z uwarunkowań makrospołecznych oraz wewnątrzrodzinnych. Konsekwencją przemian ustrojowych, w tym i różnych reform społecznych, ekonomicznych, gospodarczych jest dążenie, szczególnie dorosłej części społeczeństwa, do zaspokojenia dóbr materialnych. Następuje degradacja takich wartości jak: życzliwość, wzajemna pomoc, tolerancja i akceptacja drugiego człowieka. Człowiek we współczesnej cywilizacji coraz częściej pozostaje wobec narastających problemów życiowych sam. Zjawisko to w większej ilości przypadków dotyka także dzieci i młodzież. Rodzina dla młodych ludzi, szczególnie w wieku dojrzewania, nie stanowi już oazy bezpieczeństwa, ochrony, ogniska miłości i wzajemnego wsparcia.

Cel niniejszych badań dotyczy relacji psychoemocjonalnych w rodzinie w stosunku do postaw rodzicielskich, które mogą sprzyjać powstawaniu u dzieci poczucia osamotnienia. Stąd też w procedurze badawczej postawiono pytanie: jakie postawy rodzicielskie stanowią źródło tworzenia się izolacji dziecka we własnej rodzinie, które powoduje subiektywne poczucie osamotnienia?

W niniejszej pracy posłużono się narzędziami badawczymi do diagnozowania postaw wychowawczych rodziców w percepcji dzieci. Zastosowano również Kwestionariusz Skali Postaw Rodzicielskich opracowany przez M. Płopa (1987). W badaniach wykorzystano także technikę projekcyjną, mającą na celu poznanie uczuć i reakcji dzieci wobec rodziców, a także odczuć dzieci związanych z odbieraniem zachowań w stosunku do nich.

Badania przeprowadzone zostały w roku 2009 w klasach szóstych szkół podstawowych z Piotrkowa Trybunalskiego. Objęto nimi 240 osobową grupę dzieci oraz ich rodziców. Chłopcy stanowili 46,7%, natomiast dziewczęta w badanej grupie stanowiły 53,3%.

3. Analiza wyników badań własnych

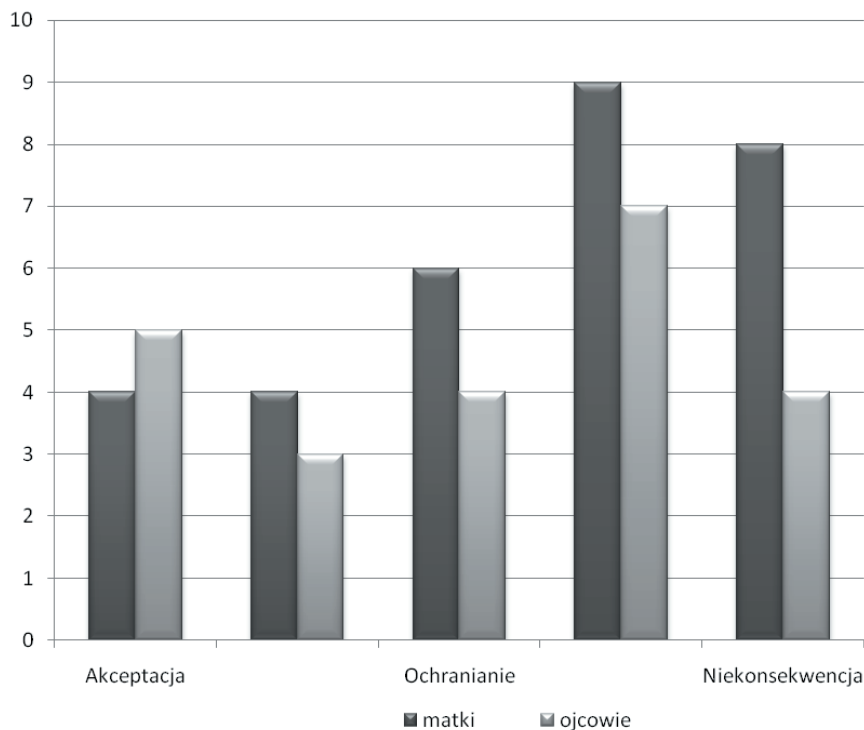
Postawy rodzicielskie wywierają istotny wpływ na stan i poziom samopoczucia dziecka, a także aktywizują lub hamują proces kształtowania się u niego różnych

cech osobowości. „Znaczenie postaw rodzicielskich dla stosunków rodzinnych bierze się stąd, że raz wytworzone, mają tendencję do utrzymywania się” (Hurlok, 1985: 315). Postawy rodzicielskie wywierają wpływ nie tylko na relacje w rodzinie, ale również na postawy i zachowania dzieci zarówno w środowisku rodzinnym, jak i pozarodzinnym.

Skutki postaw rodzicielskich nie ograniczają się do wzajemnych relacji między rodzicami a dziećmi, ale wpływają także na stosunek dziecka do członków bliższej i dalszej rodziny, do grupy rówieśniczej, środowiska szkolnego, lokalnego i do otaczającego je świata. Negatywne postawy rodzicielskie determinują poczucie osamotnienia. Rodzice, choć zaspokajają potrzeby biologiczne i materialne, to swoim niewłaściwym stosunkiem emocjonalnym powodują rozluźnienie więzi uczuciowych. Utrudniony jest też dialog między ojcem, matką a dzieckiem.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej wskazuje się często na różnice w postawach rodzicielskich matek i ojców wobec dzieci. Wyniki badań postaw rodzicielskich przeprowadzonych w grupie dzieci z poczuciem osamotnienia emocjonalnego potwierdzają te poglądy. Rycina 1 ilustruje postawy rodziców dzieci, u których występuje poczucie osamotnienia.

Rys. 1. Postawy matek i ojców wobec dzieci z poczuciem osamotnienia



Uzyskane wyniki zostały przedstawione w postaci średnich arytmetycznych. Najbardziej niekorzystnie przedstawiają się postawy rodzicielskie w skalach wymagań i niekonsekwencji, przy czym dominują niepożądane wychowawczo postawy matek. Traktują one swoje dzieci zgodnie ze sztywno przyjętym przez siebie modelem wychowania, egzekwując ostro wykonywanie swoich poleceń, zakazów i nakazów. Niektóre ze stwierdzeń wybieranych przez dzieci z kwestionariusza „Moja Mama”, „Mój Ojciec” brzmią: „Usiłuje zmieniać mnie ustawicznie”, „Uważa, że nie mam prawa jej się sprzeciwić”, „Ścisłe przestrzega, abym postępował zgodnie z jej wymaganiami”.

Efektom takiego postępowania rodziców są zachowania obronne, stany lękowe, frustracje ich dzieci. Świadczą o tym wypowiedzi dzieci w postaci:

„Boję się, gdy rodzice na mnie krzyczą”,

„Chciał(a)bym nie bać się mojego taty”,

„Jest mi smutno, gdy rodzice nie chcą wysłuchać mojego zdania”,

„Moi rodzice uważają, że do niczego się nie nadaję”.

Cechy dominacji rodziców wobec dziecka tworzą postawę nadmiernie wymagającą. Może ona wypływać z chęci posiadania dziecka – ideału. Stąd też występuje u rodziców brak akceptacji dziecka z jego wadami, trudnościami i niedociągnięciami. Nie licząc się z jego indywidualnymi możliwościami i cechami, naginają je do własnego, skonstruowanego w swojej wyobraźni wzorca zachowań czy edukacji. Dzieci zdominowane przez rodziców wykazują bierność w zachowaniach w środowisku rodzinnym, odczuwają poczucie niższej wartości, stronią od dialogu z dorosłymi. Może też wystąpić brak koncentracji uwagi, podatność na frustracje, brak opanowania uczuciowego czy też niskie aspiracje. Dzieci rodziców o takich postawach w pierwszym okresie wyrażają bunt dla ostrych wymagań ojca bądź matki, a następnie tworzą się bariery więzi psychicznych między rodzicami a dzieckiem. Konsekwencją takich stosunków jest uświadomiona, bądź też nie, ucieczka psychiczna dziecka, powodująca poczucie jego osamotnienia.

Postawami niepożądanymi wychowawczo są także postawy niekonsekwentne. U dzieci z poczuciem osamotnienia szczególnie wysoki jest stopień niekonsekwentnych postaw matek. Nasilenie tego nastawienia wykazują aż w 8 stenach (diagram 1). Brak stabilności w postępowaniu rodziców powoduje dystansowanie się emocjonalne dziecka od środowiska rodzinnego, ukrywanie własnych problemów, trudności w zwierzaniu się ze swoich spraw. Utrudnione stają się próby podejmowania partnerskiego dialogu rodziców z dziećmi. W konsekwencji powstaje u nich poczucie osamotnienia i braku zrozumienia osobistych potrzeb. Dziecko w rodzinie, w której rodzice mają w swych zachowaniach przewagę niekonsekwentnego stosunku do niego, odczuwa różne nasilenie zagrożenia, niepokój. Zubożony jest kontakt fizyczny, werbalny i psychiczny między rodzicami a dzieckiem. Reakcją na niekonsekwentny stosunek rodziców do dziecka może być nawet jego wrogość wobec ojca czy matki, ucieczka od rzeczywistości, autoagresja.

Zachowania te osłabiają motywacje do wszelkich działań, także i nauki szkolnej, powodują obojętność wobec rodziców, rozluźniają więzi emocjonalne w rodzinie.

W zakresie postawy akceptacji swoich dzieci matki uzyskały średnio 4 steny, co świadczy o braku nasilenia tej postawy, a więc o odrzuceniu dzieci, które w różnych sytuacjach rodzinnych nie odczuwają ciepła, satysfakcji w obcowaniu z najbliższymi osobami. Dzieci najczęściej odbierają swe matki jako osoby chłodne, niepodejmujące próby zbliżenia emocjonalnego do nich, niedostrzegające ich podmiotowości. W sposób wyraźny dowodzą o tego typu postawie rodzicielskiej wypowiedzi dzieci: „Moja mama niechętnie rozmawia ze mną na różne tematy. Nie mogę zwierzyć się jej ze swoich problemów”. „Jest zadowolona, gdy zajmuję się czymś i nie zwracam jej głowy. Jeśli ma czas wolny, spędza go z koleżankami”. „Mama troszczy się o to, abyśmy mieli, co jeść i w co się ubrać. Nie interesuje jej, co myślę i co robię. Ważne, żebym wrócił do domu przed 22.00”.

Odrzucenie dziecka łączy się z zaniedbywaniem go, brakiem zainteresowania jego ambicjami i marzeniami, niezyczliwym stosunkiem do niego. „Sytuacja dziecka odrzuconego jest bardzo niekorzystna dla jego rozwoju emocjonalnego i społecznego. Wywiera też ujemny wpływ na jego stosunek do siebie i do ludzi. Odrzucone dziecko nie jest kochane, akceptowane, afirmowane, a przede wszystkim traci poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy rodzinnej” (Rembowski, 1972).

Nieco korzystniej w badaniach przedstawiają się postawy ojców. Średni wynik 5 stenów świadczy o przeciętnym nasileniu postawy akceptującej. Dzieci częściej w stosunku do ojców niż matek wybierały stwierdzenia: „Często uśmiecha się do mnie”, „Chętnie wysłuchuje moich opinii i poglądów”, „Przyjemnie jest z nim rozmawiać”, „Nie pragnę żadnych zmian w jego postępowaniu wobec mnie”.

Z analizy wypracowań dzieci dotyczących stosunków rodzinnych wynika, że najczęstszymi przejawami zachowań rodziców o postawach odrzucających swoje dzieci są: wymówki, krzyk, irytacja, niezadowolenie, pogroźki, obojętność, zaniedbanie, surowa dyscyplina, zaniedbywanie opiekuńcze, stosowanie kar poniżających ich godność. Dzieci te czują się niekochane, niepotrzebne w rodzinie. Odczuwają osamotnienie, nie mają poczucia bliskości, ubożeją emocjonalnie. Zachwiane są więzi rodzinne między tymi rodzicami a ich dziećmi.

Niepożądane wychowawczo postawy rodzicielskie w stosunku do dzieci z poczuciem osamotnienia zaobserwować można w skali autonomii. Nasilenie takiego podejścia u matek wynosi 4 steny oraz ojców 3 steny. Brak rozumnej swobody, przekonania co do racji dziecka, aprobaty dla jego prób samodzielnego rozwiązywania własnych problemów, niezrozumienie jego „prywatności” i prawa do posiadania własnych tajemnic prowadzi nieuchronnie do ograniczenia, a nawet zaniku więzi emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem. Zaburzone zostaje również wzajemne zaufanie w środowisku rodzinnym oraz partnerski, serdeczny dialog. Pożądane potrzeby niezależności dziecka mogą sprawić, że z jednej strony kształ-

tować się będą zachowania bierne, niewykazujące aktywności w podejmowaniu trudnych zadań, z drugiej zaś strony dzieci, które są ograniczane w samodzielnych, autonomicznych decyzjach, mogą reagować w środowisku rodzinnym i rówieśniczym zachowaniami agresywnymi.

Postawy rodzicielskie charakteryzujące ograniczenie autonomii dziecka określają dość czytelnie przytoczone wypowiedzi badanych: „Uważam, że rodzice przesadzają we wtrącaniu się w moje sprawy. Wymagają, żebym ze wszystkiego im się zwierzała. Rozumiem, że boją się o mnie, ale powinni mieć do mnie więcej zaufania”. „Ciągłe mnie kontrolują, zwłaszcza ojciec. Chcieliby, żeby z nimi rozmawiać, ale ze wszystkiego zaraz robią problemy”. „Kiedy ktoś mnie odwiedza, mama ciągle zagląda do pokoju. Wymyśla różne głupstwa, żeby tylko wejść”.

Ograniczenie samodzielności dzieci przez rodziców z jednej strony tworzy cechy osobowości przejawiające niskie przystosowanie społeczne dzieci, nieporadność życiową, trudności we współżyciu w gronie rówieśniczym; z drugiej zaś strony powoduje swoisty bunt wewnętrzny, bądź też wyrażający się w zewnętrznej agresji dziecka skierowanej przeciw rodzicom, którzy nie uznają jego prawa do swobody, wyboru kolegów, podejmowanych zabaw czy działań na rzecz środowiska lokalnego lub rówieśniczego. Dziecko z poczuciem braku autonomii odczuwa w grupie rówieśniczej izolację społeczną. Ten stan, mimo dobrej opieki rodzicielskiej, może być przeniesiony na osamotnienie emocjonalne w środowisku rodzinnym.

W zakresie postawy ochraniającej uzyskano wyniki wskazujące na umiarkowanie właściwe postawy matek (średnio 6 stenów) oraz właściwe postawy ojców (średnio 4 steny). Rodzice angażują się przesadnie we wszystkie sprawy swoich dzieci, co bywa źródłem konfliktów i buntu. Tendencję do większego nasilenia występującej postawy ochraniającej wobec dzieci z poczuciem osamotnienia emocjonalnego wykazują bardziej matki niż ojcowie.

Postawa ochraniająca, szczególnie rodziców z wyższym wykształceniem, staje się we współczesnych rodzinach coraz szerszym zjawiskiem. Tego typu postawa rodzicielska – nadopiekuńcza, nazbyt ochraniająca przed trudnymi zadaniami żywymi i szkolnymi, czynnościami fizycznymi, umysłowym wysiłkiem nie przynosi pozytywnych rezultatów w sferze rozwoju cech współdziałania i odpowiedzialności. Dziecko przy takim nastawieniu rodzicielskim jest w niewielkim stopniu przystosowane społecznie. Nawet małe niepowodzenie w szkole, domu czy w środowisku rówieśniczym potrafi zaburzyć psychiczny stan jego równowagi emocjonalnej.

4. Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań uzasadniają związek osamotnienia dzieci we własnej rodzinie z niepożądanymi wychowawczo postawami rodzicielskimi. Niepokojący jest fakt, że bardziej niekorzystnie przedstawia się nastawienie matek niż ojców, szczególnie w zakresie postawy wymagań i niekonsekwencji w stosunku do dzie-

ci. Oznacza to, że dzieci, których rodzice przejawiają w środowisku domowym niewłaściwy do nich stosunek uczuciowy, odczuwają osamotnienie we własnej rodzinie. Relacje psychoemocjonalne między rodzicami a dziećmi są dość istotnym czynnikiem, powodującym zjawisko sieroctwa emocjonalnego dzieci. Zasięg i stopień osamotnienia wśród dzieci i młodzieży we własnej rodzinie jest większy niż wynikałoby to z pobieżnych obserwacji. Liczna jest grupa dzieci, które w swej rodzinie czują się niekochane i nieakceptowane. Wzrasta częstość sytuacyjnego osamotnienia tych, z którymi nikt nie rozmawia o ich problemach i nie cieszy się z ich sukcesów. Obserwujemy obojętność matek i ojców wobec spraw dzieci. Wynika ona z braku czasu i z przeciążenia obowiązkami pozarodzinnymi oraz stosunkiem unikającym, objawiającym się postawą odrzucenia dziecka przez rodziców.

Wyniki badań dały wgląd w rzeczywiste postawy rodzicielskie w rodzinach, których dzieci subiektywnie odczuwają osamotnienie we wspólnocie rodzinnej. Stosunek rodziców do tych dzieci cechuje często brak serdeczności, zaufania lub też brak zainteresowania poczynaniami dziecka. W wielu przypadkach rodzice nie liczą się z opinią dziecka, krytykują je i usiłują zmieniać. W związku z poczuciem izolacji emocjonalnego pozostaje również brak współdziałania z rodzicami, zbyt mała ilość czasu spędzanego wspólnie z nim, co z kolei prowadzi do zubożenia wzajemnego kontaktu zarówno werbalnego, jak i psychicznego.

Bibliografia

- Mika S. (1986), *Psychologia społeczna*, Warszawa.
- Ziemska M. (1986), *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, *Rodzina i dziecko*, Ziemska M. (red.), Warszawa.
- Maciarz A. (1992), *Sieroctwo duchowe dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1989), *Samotność dziecka*, Warszawa.
- Płopa M. (1987), *Skala postaw rodzicielskich*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- Hurlok E.B. (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa.
- Rembowski J. (1972), *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa.

Recenzje

Katarzyna Miler

Sławomir Cudak (red.), *Problemy wychowawcze we współczesnej rodzinie polskiej*

Wyd. Instytut Pedagogiki Psychologii Uniwersytetu
Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.

Czasy, w których przyszło nam żyć, zakładać rodziny, wychowywać dzieci to wiek obfitujący w szereg niekorzystnych zmian. Wszelkiego rodzaju czynniki patologiczne, a wraz z nimi przemiany m.in. aksjologiczne i ekonomiczne, mają wpływ na funkcjonowanie dzisiejszej podstawowej jednostki socjalizującej czy też mikrostruktury społecznej, jaką jest rodzina. Aby zatem mogła być ona postrzegana wyłącznie jako środowisko kształtujące wartości oraz dające poczucie bezpieczeństwa i przede wszystkim miłości, należy z jednej strony opierać założenia wychowawcze na pewnym kanonie wychowania, a z drugiej wystrzegać się, a wręcz unikać postaw, stylów wychowania, które mogłyby przyczynić się do zaburzeń w rodzinie, a tym samym do niewłaściwego funkcjonowania dorastającego człowieka w społeczeństwie.

Książkę podzielono na dwie części. Pierwsza z nich stanowi zbiór publikacji, w których autorzy odnoszą się do środowisk rodzinnych jako tych, które powinny tworzyć warunki optymalnego rozwoju i których funkcjonowanie winno być ukierunkowane tak, aby ukształtować w dziecku pozytywne cechy osobowościowe. Zaś druga część przytacza niestety tylko niewielką ilość zagrożeń, jakie tworzy dysfunkcyjne środowisko życia dla rodziny, a tym samym negatywnie wpływa na prawidłowy rozwój psychofizyczny dzieci.

W kontekście pierwszego rozdziału możemy śmiało mówić o paradygmacie jako zbiorze modelowych rozwiązań w dziedzinie wychowania. Autorzy w swoich publikacjach w pewien sposób sugerują, które elementy dzisiejszego wychowania powinny mieć decydujący wpływ na prawidłowe funkcjonowanie środowiska rodzinnego, a jakich zachowań i postaw należy unikać, by osiągnąć możliwie optymalne efekty wychowawcze.

Rodzina w swej obecnej formie, spotykanej i przeżywanej współcześnie, jest wytworem długiej dynamicznej ewolucji ludzkości i zmian zachodzących w spo-

leczeństwach. Dzisiejsza rodzina, jak pisze Żurawski, to rodzina dwupokoleniowa – nuklearna, czyli liczebnie jakże odmienna od tych tradycyjnych, wielopokoleniowych, opartych na patriarchacie najstarszego jej członka. W swoim artykule próbuje on dociec źródła owych przeobrażeń, które mają swoje odzwierciedlenie również w procesach wychowawczych. Następuje wzrost indywidualizmu i wolności osobistej członków rodziny, upowszechniają się seksualne kontakty przedmałżeńskie i pozamałżeńskie, uelastyczniają poglądy dotyczące pracy zawodowej kobiet–mężatek. W takiej postaci, zdaniem Żurawskiego, rodzina nie jest w stanie wypełniać właściwie funkcji opiekuńczych, a tym samym przekazywać odpowiedniego zestawu norm i społecznych zobowiązań, których realizacji oczekuje społeczeństwo.

Pozostając w sferze przeobrażeń współczesnej rodziny, należy podkreślić dążność do zaspokajania przede wszystkim potrzeb materialnych, a dopiero w drugiej (a może i trzeciej) kolejności potrzeb uczuciowych oraz liberalizację poglądów, również tych związanych z rodziną i wychowaniem. Sprawily one, iż w przeciągu ostatnich lat „modne” stały się rozwody, w efekcie których wzrosła liczba tzw. rodzin zrekonstruowanych, tworzonych albo w wyniku powtórnego małżeństwa partnerów pochodzących z poprzednich związków małżeńskich lub przez osoby, które pozostały osamotnione na skutek śmierci jednego ze współmałżonków. Trudność prawidłowego funkcjonowania takiego związku polega na przetransportowywaniu zachowań i wzorców z poprzedniej rodziny. Wyniki badań przeprowadzonych przez Sławomira Cudaka uświadamiają czytelnikowi, jak wiele środowisk rodzinnych opiera swój model wychowania na stylu autorytarnym, czyli takim, który dziecko stawia w roli „wykonującego polecenia”. Zbyt często ojczym czy też macocha są wobec potomka współmałżonka bardziej wymagający, narzucają im więcej obowiązków i stawiają wobec nich zadania, którym nie zawsze jest ono w stanie sprostać. Zdaniem Cudaka postawa ta wynika z braku biologicznych i bezwarunkowych odruchów miłości do dziecka, ale często także z niechęci, jaką pasierbowie przejawiają w stosunku do „nowych” rodziców. Wyniki owych badań dowodzą, jak wiele czynników (wiek dziecka, cechy osobowościowe ojczyma czy macochy etc.) ma tak naprawdę wpływ na styl wychowania dominujący w danej rodzinie.

Niestety współczesne środowiska rodzinne charakteryzuje w mniejszym lub większym stopniu jakaś dysfunkcjonalność, która determinuje prawidłowy rozwój jednostki. Rzadko zdarza się także, aby dziecko wyrastało w tak sprzyjających, atrakcyjnych i bogatych w wartości podstawowych środowiskach wychowawczych, w jakich miał szczęście dorastać papież Jan Paweł II. Roman Jusiak podkreśla oczywiście wyjątkową osobowość Karola Wojtyły, która kształtowana była o własne fenomenalne cechy naturalne, ale możliwość dojrzewania w rodzinie bogatej w wartości i opierającej się na uczuciu miłości mimo wielu przeciwności (brak matki, śmierć rodzeństwa), a także przebywanie w środowiskach lokalnych,

sprzyjających nie tylko rozwojowi intelektualnemu, wpłynęło na niewątpliwie niezwykły w tym przypadku rozwój osobowościowy.

Jednak nie tylko style wychowania czy środowisko lokalne mają wpływ na dziecko. Zdaniem Henryka Cudaka bardzo istotna jest funkcja opiekuńcza, jednakże realizowana w sposób świadomy i refleksyjny, daleki od nadopiekuńczości prowadzącej z kolei do zaburzeń socjalizacyjnych w usamodzielnieniu społecznym dziecka. Szeroki obszar działania owej funkcji stanowi zaspokajanie potrzeb dziecka, poczynając od biologicznych, a więc uwarunkowanych pierwotnie w momencie jego przyjścia na świat, a kończąc na potrzebie samorealizacji, którą to rodzice winni świadomie kształtować poprzez motywowanie dziecka do wszelkiej aktywności. Ponieważ pragnień dziecka nie można w żaden sposób określić ilościowo ani jakościowo, dlatego też H. Cudak sugeruje, aby wypełniać je zgodnie z hierarchią potrzeb dziecka uzależnioną od dziedzicznych uwarunkowań.

Nieodłączną częścią życia rodzinnego jest także uczestnictwo w życiu kulturalnym. Stanowi ona istotną część dziejów i działalności twórczej człowieka. Z pokolenia jednak na pokolenie zaobserwować możemy zmiany w świadomości kulturowej Polaków. Dotyczą one przede wszystkim zmniejszenia udziału społeczeństwa w różnorodnych dziedzinach tzw. kultury wysokiej. Zdaniem Kuciapińskiego negatywny wpływ na życie estetyczne młodych ludzi wywarła jej komercjalizacja. Wyjście do kina, teatru czy filharmonii zastąpiły filmy oglądane w domowym zaciszu, mniej lub bardziej „krwawe” gry komputerowe oraz wirtualne rozmowy. W XXI wieku kulturę masową Kuciapiński nazywa gigantycznym systemem etycznym wolnego czasu. Dlatego tak bardzo istotne jest uczestnictwo rodziny w kulturze, a także wychowywanie do udziału w niej. Niewątpliwie związane jest to także z organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży, który współcześnie dosłownie opanowany jest przez mass media. Rodzice zajęci nieustannym dążeniem do poprawy życia, zdaniem Lidii Pawelec, organizację czasu wolnego pozostawiają w rękach samych dzieci, które przeznaczają go przede wszystkim na rozrywki wirtualne. Aby opieka nad dzieckiem była skuteczna i aby jak najpełniej przyczyniała się do rozwoju młodej osoby, musi obejmować wszystkie sfery jego aktywności. Rodzice powinni zatem organizować dzieciom czas wolny zgodnie z poszczególnymi etapami jego rozwoju. Kultura pedagogiczna rodziców, jak pisze Anna Koziaara, jest „istotnym zagadnieniem w kontekście wykorzystania czasu wolnego” (s. 107). Składają się na nią m.in.: atmosfera panująca w domu, postępowanie rodziców względem dziecka oraz świadomość zagrożeń, jakie niesie za sobą wpływ mediów. Badania przeprowadzone przez Koziaarę przyniosły niepokojący rezultat wskazujący na zagrożenie dla przebiegu procesu wychowania w postaci aktywności ukierunkowanej na telewizję, Internet oraz spotkania z przyjaciółmi. Zbyt mało czasu rodzice poświęcają na zachowania, których głównym motywem jest rozrywka i rekreacja, a które to decydująco wpływają na osobowość dziecka i tym samym pozwalają mu więcej czasu spędzić w gronie rodzinnym. Poza organizacją

czasu wolnego bardzo istotne jest także stosowanie przez rodziców systemu kar i nagród, który to powinien stanowić jeden ze sposobów ukierunkowania dziecka. Niewłaściwe ich stosowanie prowadzi do ukształtowania w dziecku postawy roszczeniowej lub interesownej, co w dalszej konsekwencji skutkuje nieprawidłowym funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie. Anna Przygoda podkreśla w swoim artykule warunki skuteczności nagradzania i karania oparte na rozumnym i uzasadnionym kształtowaniu pozytywnej motywacji dziecka oraz nawołuje do przeciwdziałania pojawianiu się sytuacji konfliktowych w domu.

Artykułem, który według mnie podsumowuje cały rozdział, jest publikacja Dariusza Wiśniewskiego dotycząca jakości życia na tle wsparcia społecznego. Prawidłowe funkcjonowanie rodziny, a tym samym jakość życia rozumiana jako m.in. zdolność do realizacji przez jednostkę planów oraz zaspokojenie potrzeb typu egzystencjalnego i kontaktu społecznego nie byłoby możliwe bez otoczenia bliskich, przyjaciół, bez dobrego zdrowia i po prostu obcowania z innymi ludźmi. Wsparcie społeczne połączone jest nierozdzielnie z opieką i pomocą zarówno emocjonalną, zdrowotną, jak i materialną. Nie jest możliwy właściwy rozwój człowieka bez czynności wspierających, pochodzących z różnych źródeł, którymi mogą być zarówno organizacje, jak i najbliższe osoby. Pomoc społeczna winna być postrzegana, zdaniem Wiśniewskiego, jako rodzaj interakcji, której celem jest spowodowanie rozwiązania problemu lub przezwyciężenie sytuacji trudnych, którymi są także zagrożenia w wychowaniu we współczesnej rodzinie, o których to traktuje druga część publikacji. Zdaniem Małgorzaty Wolskiej-Długosz mają one swoje źródła w zjawiskach makrospołecznych (w skali kraju) oraz mikrospołecznych (tkwiących w samej rodzinie). Z jednej strony ów negatywny wpływ wywierają trendy związane z zakładaniem rodziny i upadkiem pewnych wartości wynikających z jej założenia, przyrostem naturalnym, rozwodami, a także z kwestiami ochrony zdrowia i życia. Z drugiej zaś strony będą to czynniki czysto ekonomiczne. Obydwie te grupy są ze sobą nierozdzielnie połączone, wzajemnie przenikają się i warunkują.

Problem narkotyzowania młodzieży stanowi współcześnie wyjątkowo rozpowszechnione zjawisko. Bazując na klasyfikacji Marii Ziemskiej, dotyczącej postaw rodzicielskich, Sławomir Cudak podjął się badań, w których zasadniczym celem było poznanie przeważającego nastawienia rodziców jako uwarunkowań powodujących sięganie przez młodzież po środki odurzające. Dominującymi okazały się (bez zaskoczenia) postawy negatywne – unikanie, odtrącanie, nadmierne wymaganie oraz nadopiekuńczość. Środowisko rodzinne, które nie zaspokaja potrzeb psychospołecznych dzieci, nerwowa bądź zupełnie obojętna atmosfera w domu, nadmierne wymagania stawiane dziecku, osłabienie lub absolutny brak więzi emocjonalnych między członkami rodziny powodują, iż problem narkomanii rozszerza się coraz bardziej. Poza niewłaściwymi postawami rodzicielskimi, przyczyn inicjacji narkotykowej młodzieży, Cudak dopatruje się także w czynnikach związanych z otoczeniem społecznym oraz w zaburzeniach osobowości młodych

ludzi. Najczęstszym jednak powodem jest ciekawość i chęć eksperymentowania. Jednakże w sferze funkcjonowania społecznego i emocjonalnego jest to na ogół splot czynników rodzinnych i pozarodzinnych, które zdaniem S. Cudaka, prowadzą do bardzo wczesnej inicjacji narkotykowej. Kolejnym zagrożeniem związanym z niewłaściwymi postawami rodzicielskimi jest nieprzystosowanie społeczne dziecka. Takiej analizy podjął się Andrzej Wichrowski. Wykazała ona, iż podobnie jak w przypadku inicjacji narkotykowej, największy wpływ na funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie ma przede wszystkim odrzucająca postawa rodziców. Sprzyja ona kształtowaniu się złych relacji interpersonalnych pomiędzy rodzicami a dzieckiem, co jest konsekwencją niewłaściwego przystosowania społecznego.

Skutkiem niewłaściwych postaw rodzicielskich oraz stylów wychowania jest także współczesna *pajdokracja* – zjawisko historycznie nawiązujące do międzywojennego korczakowskiego Sejmu Dziecięcego. Dzisiejsze rządy dzieci nie mają nic wspólnego z ówczesną „instancją”. Jak słusznie zauważa Dorota Ruszkiewicz – jest ona widoczna praktycznie na każdym kroku – w sklepach, na ulicy, na przystankach, kiedy to dzieci władczo usiłują pokazać wszem i wobec, kto tak naprawdę rządzi w domu. Zachowania te charakteryzują się: tupaniem, płaczem, rzucaniem się na ziemię, a mają na celu wymuszenie, dominację, a nawet tyranie względem rodziców. Zdaniem Ruszkiewicz ma to związek z upadkiem patriarchy w rodzinie na korzyść przerysowanego liberalnego stylu wychowania, w którym to sami rodzice zacierają granicę swojego autorytetu na rzecz „kumplowskich” stosunków rodzic – dziecko.

Rodzina wywiera ogromny wpływ na wychowanie i rozwój każdego człowieka, gdyż jest jego pierwszym naturalnym środowiskiem. Zdaniem Wioletty Oskiewicz znaczenie rodziny wzrasta w stosunku do dziecka z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD). Zachowanie potomka staje się zwykle przyczyną niewłaściwych postaw rodzicielskich, dlatego W. Oskiewicz podkreśla ważność akceptacji, która jest podwaliną wychowania osób z zespołem hiperkinetycznym. Dzięki takiemu stanowisku dziecko ma poczucie kochania go takim, jakim jest – ze wszystkimi wadami, cechami i ograniczeniami.

Współczesne wychowanie dziecka zagrożone jest z jednej strony przez niewłaściwe interpretowanie standardów wychowawczych. Ale z drugiej strony, jak pisze Dorota Janułaajtys, owe normy nierzadko zdominowane są przez formy przemocy od lat wpisane w funkcjonowanie rodziny współczesnej. Zwraca ona uwagę, iż rodzina przestaje być miejscem, gdzie spełniane są podstawowe potrzeby psychiczne i fizyczne dziecka, a staje się kolebką niekończącego się koszmaru obfitującego w zwyrodniałe i nierzadko kazirodcze zachowania. Ofiarami stają się dzieci – poniżane, bite, gwałcone i wykorzystywane, a także kobiety – matki doświadczające m.in. gwałtów małżeńskich. Ze względu na delikatność owego problemu autorka podkreśla ogromną potrzebę prowadzenia szeroko zakrojonych działań diagnostycznych, profilaktycznych oraz pomocy, wsparcia i opieki dla ofiar i sprawców przestępstw w rodzinie.

Nawiązując do pierwszej części publikacji oraz do kategorii wsparcia społecznego, warto wspomnieć także o roli kuratora w procesie resocjalizacji nieletnich i młodocianych przestępców w środowisku rodzinnym. Zdaniem Anny Michalskiej-Sajnok izolowanie młodych ludzi w zakładach zamkniętych nie przynosi zamierzonych efektów wychowawczych, pogłębia tylko ich dewiacyjne zachowania i nierzadko godzi w ich dobro i prawa. W jej opinii alternatywą dla tego typu działań jest podejmowanie resocjalizacji w środowisku otwartym, a więc także w rodzinie. Zadaniem kuratora staje się również zdiagnozowanie środowiska, w którym przebywa podopieczny oraz podjęcie czynności o charakterze wychowawczym celem spowodowania u podopiecznych pozytywnych zmian.

W kolejnym artykule Michalska-Sajnok ukazuje czytelnikowi szereg korzyści wynikających z projektów pomocowych rozwiązań rządowych wobec dziecka i rodziny „zagrożonej”. Jej zdaniem wprowadzenie w życie konkretnych postulatów zawartych w projekcie *Rząd w trosce o rodziny polskie* pozwoli w przyszłości m.in.: stworzyć „kolejną szansę” młodocianym przestępcom, rozwinie działania informacyjno-edukacyjne dotyczące szkodliwości używek, a także upowszechni w systemie szkolnym możliwość współpracy z instytucjami socjalnymi.

Do kogo zatem skierowana jest publikacja? Przede wszystkim do rodziców, którzy zajęci „pogonią” za dobrami materialnymi często zapominają, co jest ważne dla rozwoju ich pociech i na co mogą być narażone, jeśli właściwie nie będą oni realizować paradygmatów wychowawczych. W dalszej kolejności zbiór ten polecam opiekunom, wychowawcom i nauczycielom uczestniczącym w mniejszym lub większym stopniu w procesie eliminowania trudności wychowawczych i mającym służyć wsparciem i kompetentną pomocą rodzicom, którzy na pierwszym miejscu winni stawiać dobro dziecka i jego przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie.

Mariola Świdarska

Kurt Mosetter, Reiner Mosetter, *Nowa metoda leczenia ADHD*

Wydawnictwo JK, Łódź 2006.

Pięć lat temu na polskim rynku wydawniczym pojawiła się 168-stronicowa książka poświęcona aktualnemu i modnemu od pewnego czasu problemowi – ADHD. Zostałam poproszona o konsultację merytoryczną treści w niej zawartej.

Analizując tę książkę, pomyślałam o rodzicach dzieci z ADHD, zaburzeniu dość częstym i utrudniającym prawidłowe funkcjonowanie zarówno na gruncie szkolnym, jak również rodzinnym.

Zespół ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), czyli zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, jest zaburzeniem, które dotyka ok. 3–8% dzieci, bez względu na kolor skóry, pochodzenie, narodowość, jak również status społeczny czy materialny. Nie jest to nieprawidłowość nowa, ponieważ na świecie znana jest od ponad 140 lat. Można spotkać również inne jej określenia takie jak: zespół nadpobudliwości psychoruchowej, zespół hiperkinetyczny wieku dziecięcego, zespół nadruchliwości i inne. W polskiej literaturze przedmiotu są obecnie stosowane dwie nazwy. Pierwszą z nich jest „zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi” – termin oparty na czwartej wersji Klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM IV-TR) z roku 1998. Jest on tłumaczeniem pojęcia *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, czyli ADHD. Druga nazwa tego zaburzenia brzmi „zespół hiperkinetyczny”. Jest to nazwa jednostki nozologicznej, zaproponowana przez Światową Organizację Zdrowia w roku 1992 w międzynarodowej klasyfikacji chorób (ICD-10, będąc tłumaczeniem określenia *Hyperkinetic Disorder*).

Wanda Baranowska, rozważając zasady postępowania z dziećmi z ADHD (*ADHD prawie normalne życie*, 2007) zadaje pytanie: „Jak wobec tego wspierać dziecko nadpobudliwe psychoruchowo w jego codziennym funkcjonowaniu w domu i w szkole?” Zwraca szczególną uwagę na behawioralne metody modyfikacji zachowań, ponieważ w przeciwieństwie do psychoterapii oraz innych metod

specjalistycznej pracy z dzieckiem z ADHD, mogą być stosowane z powodzeniem, zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli.

Stąd moją uwagę przyciągnęła książka: *Nowa metoda leczenia ADHD*, w której poza teoretycznym podłożem zaburzenia (równie istotnym), zwrócono uwagę na element potrzeby odświeżenia ciała poprzez gimnastykę terapeutyczną przeznaczoną tak dla dzieci, jak i dorosłych. Zatem zajrzyjmy do treści omawianej książki.

Prezentowana treść zawarta została w pięciu rozdziałach. Pierwszy z nich wprowadza czytelnika w problematykę ADHD. Zamieszczono tu opis podstawowych, charakterystycznych dla tego zespołu objawów: zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwości oraz impulsywności. Przedstawiono sugestie dotyczące etiologii tego zaburzenia, zwracając uwagę na czynniki: genetyczne, fizjologiczne, środowiskowe, socjokulturowe.

Rozdział drugi zatytułowano *Nasze Ciało – centrum i punkt przecięcia wielu płaszczyzn*. Pada pytanie: czy to wymagania kształtują nasze zachowanie i samopoczucie czy przeciwnie – to nasze zachowanie, oceniane jako właściwe lub niestosowne, wywołuje reakcję otoczenia? Wiemy, że na działanie ma wpływ zarówno środowisko, jak i my sami, zaś ADHD nie jest stałym zjawiskiem, lecz jest różnorodne i rozwija się na skutek powiązań między licznymi czynnikami. Autorzy książki porównują zachowanie ludzkie do wielopiętrowego budynku, w którym podstawę stanowią neuroprzekazniki i neurotransportery (na tym poziomie działają farmakoterapie). Kolejne piętro stanowią elementy, które wytwarzają, odbierają oraz odtransportowują dopaminę (układy dopaminowe). Następnym piętrzem są różne obszary mózgu, które komunikują się za pomocą współpracujących różnych układów np. dopaminergicznego i noradrenergicznego. Autorzy opisują elementy składowe odpowiadające za możliwość skupienia uwagi, układów. Najwyższym zaś poziomem jest człowiek rozpatrywany jako całość. Autorzy zaglądają w wybrane, związane z aktywnością ruchową, nastawieniem emocjonalnym oraz koncentracją uwagi, obszary mózgu. Przedstawiono zatem zadania: mózdzku, kory obręczy, płatów skroniowych, płatów ciemieniowych, jąder podstawnych oraz ciała migdałowatego.

W rozdziale trzecim opisano wyjątkowość ćwiczeń rozciągających KiD. Charakterystyczny dla osób z ADHD jest brak umiejętności skupienia się oraz odczuwanie niepokoju. Zwrócono też uwagę, iż te deficyty manifestują się poprzez ciało. Autorzy wskazują na skuteczność takich metod jak: miorefleksoterapia oraz ćwiczenia rozciągające. Ta pierwsza polega na uciskaniu odpowiednich punktów na ciele w celu wywołania odpowiedniego napięcia mięśni. Czytamy, iż: „podstawowym celem miorefleksoterapii jest usunięcie zbyt wysokiego napięcia w mięśniach czy układzie nerwowo-mięśniowym, a tym samym wewnętrzne odprężenie i uspokojenie” (s. 64). W związku z nieco odmienną pracą mózgu osoby z ADHD, polegającą również na nieco zmienionej pracy fal mózgowych, jako formę terapii stosuje się EEG biofeedback. Autorzy istotę przedstawionych metod

(miorefleksoterapia i ćwiczenia rozciągające) porównują właśnie do metody EEG biofeedback. Tu również wykonujący ćwiczenie otrzymuje informację zwrotną z ciała (feedback).

Zwrócono uwagę, że zarówno stres, jak i nieprawidłowe siedzenie przez dłuższy czas, powodują chroniczne napięcie pewnych grup mięśni, co uruchamia w pamięci ciała pewne schematy ruchowe np. związane ze strachem, ucieczką, walką. W organizmie utrwalają się takie emocje jak: stres, lęk, agresja, niepewność, odrzucenie czy kłopoty z adaptacją społeczeństwie. Charakterystyczne dla wymuszonej pozycji siedzącej są np.: wysunięta głowa, pochylony i napięty kark i jego napięte mięśnie, opuszczone ramiona, a w końcu problemy z odcinkiem szyjnym kręgosłupa. Te zaburzenia wywołują objawy, które są też charakterystyczne dla osób z ADHD. Symptomatyczne na początku dolegliwości fizyczne przekształcają się w problemy z koncentracją uwagi. Zwrócono również uwagę, iż zaburzenia współpracy pomiędzy poszczególnymi mięśniami oka a odpowiednimi połączeniami neuronalnymi prowadzą do opóźnień w koncentracji spojrzenia. Nieprawidłowości w koncentracji korelują często z zaburzeniami pracy oka, co jest charakterystyczne np. w dysleksji, często towarzyszącej dzieciom z ADHD. Okazuje się, że wykonywanie odpowiednich ćwiczeń przyniesie istotne korzyści.

Zwieńczeniem dotychczasowych informacji jest rozdział czwarty, w którym zamieszczono opis ćwiczeń, których celem jest nauka pracy z ciałem. Ich regularne wykonywanie w ściśle określonej kolejności pozostawi zapis w neuronach naszego mózgu. Dzięki systematyczności osoby ćwiczącej zadania te mają zwiększyć u niej koncentrację uwagi oraz zapewnić wewnętrzny spokój, czyli te cechy, które są poważnie zaburzone u osób z ADHD. Kolejne ćwiczenia poza opisem przedstawiono na zdjęciach. Kolejno dotyczą one uciskania punktów na głowie, ćwiczeń rozciągających KiD, ćwiczeń oddechu oraz ćwiczeń oczu.

W ostatnim – piątym rozdziale autorzy wspominają również o innych metodach terapeutycznych skutecznych w pracy z osobami z ADHD. Zwrócono uwagę naefektywność:

- psychoterapii, kładąc nacisk na kompleksową terapię rodzinną, która pomaga wyjaśnić i od nowa ułożyć różne trudne sytuacje rodzinne, w których często znajdują się młode osoby z ADHD;
- pogłębionego EEG z muzyką neuroaktywną;
- całościowej terapii ADHD, kładącej nacisk na ścisły związek fizycznych i psychicznych aspektów choroby;
- treningu wizualnego, usprawniającego narząd wzroku;
- homeopatii;
- metody Feldenkraiosa, pozwalającej na stopniowe, coraz lepsze postrzeganie własnego ciała;
- treningu sensomotorycznego, który ma poprawić pewność siebie, czyli odczucie

- własnego ciała w ruchu, zabawie, kontaktach z otoczeniem poprzez takie ćwiczenia jak np. balansowanie na równoważni czy wspinanie się na drzewo;
- terapii imaginacyjnej, w której poprzez odwoływanie się (pod kontrolą terapeuty) do głębokich pokładów wyobraźni można odzyskać wewnętrzną harmonię, zaburzoną w zespole ADHD;
 - żywienia.

Okazuje się, że spożywanie cukru zawartego w słodyczach zdecydowanie zwiększa hiperaktywność i agresywne zachowania. Ważnym byłoby stworzenie dla dzieci z ADHD optymalnej diety, dostarczającej im odpowiednich ilości niezbędnych, nienasyconych kwasów tłuszczowych (obecnych np. w olejach nasionach, orzechach, rybach), niezbędnych dla poprawy pracy ich mózgu. Bardzo istotnym jest upowszechnienie wiedzy na temat prawidłowego żywienia dzieci z ADHD wśród ich rodziców (Świderska, 2009).

Książka w wersji oryginalnej jest napisana w języku niemieckim (druk w Dusseldorfie), zaś na język polski została przełożona przez Urszulę Szymanderską.

Zaprezentowanie ćwiczeń (dodatkowo ilustrowanych), mających na celu złagodzenie objawów typowych dla ADHD, jest nowatorskie. Książka jest cenną pomocą dla rodziców dzieci z tym zaburzeniem, ale również wszystkich innych osób próbujących poprzez regularne wykonywanie wskazanych ćwiczeń odnaleźć równowagę wewnętrzną.

Adam K. Gogacz

Stanisław Korczyński (red), *Zazdrość w percepcji kobiet i mężczyzn*

Wyd. Opolskie Centrum Kształcenia, Opole 2006.

Artykuł ma charakter empiryczny. Jego celem było przedstawienie wyników badań na temat postrzegania zazdrości przez młodych ludzi, bowiem respondentami byli studenci opolskich uczelni. Autor rozpoczyna od krótkiego wstępu omawiającego problematykę zazdrości. Podkreślił tu wieloaspektowość problemu, ale skupił się głównie na omówieniu zazdrości jako determinanty dalszych zachowań. W tym miejscu warto jednak podkreślić fakt, który znajdzie zresztą miejsce w analizie wyników badań, że pojęcie zazdrości obejmuje swym zakresem życie zarówno rodzinne, jak i zawodowe, a przez to badania jej dotyczące stanowią podłoże analizy wielu dziedzin nauk społecznych, w szczególności pedagogicznych. Choć badania przeprowadzone przez p. Korczyńskiego doskonale wskazują kierunki ich dalszego prowadzenia.

Autor podkreśla, iż zazdrość może być przyczyną nie tylko zachowań negatywnych, lecz wręcz destrukcyjnych. Za Lwem-Starowiczem i Pikulskim (1990) podkreśla, iż prawdopodobnie ma ona również charakter czynnika mobilizującego do działań pożądaných. Dla przykładu może stanowić bodziec do urozmaicania życia rodzinnego tak w aspekcie społecznym, jak i seksualnym. Autor po określeniu aspektu badań omawia pokrótce istotę zjawiska zazdrości, umieszczając ją w sferze psychologicznej. Określa również, co ważne, poziom, po przekroczeniu którego zazdrość staje się czynnikiem szkodliwym.

W metodologii badań autor skupił się na diagnozie natężenia i częstotliwości zazdrości. Wśród problemów badawczych znajdują się również elementy ocen i postaw wobec samego zjawiska oraz sposoby radzenia sobie z nim. Autor postanowił nie wdawać się w zawłości związane z konsekwencjami tej emocji, bowiem opinie w tym względie nie muszą wcale być współmierne z wynikami obiektywnych, naukowych analiz. Badania potraktowane zostały nie jako diagnostyczne, ale

sprawdzające, mające na celu zbadanie tendencji w percepcji problematyki, o czym świadczy wysunięcie hipotez nie tylko na podstawie wiedzy z literatury fachowej, ale również ewidentnie powszechnych opinii ogólnych. Ciekawy i doskonały jest dobór grupy badawczej. Zbadano bowiem opinie studentów uczelni opolskich, przy czym wśród respondentów wyrównane pod względem liczebności były grupy zamieszkujące Opole, jak i mniejsze miejscowości oraz wsie. Pochodzenie nie było zatem zmienną w badaniach, co szczerze mówiąc pod pewnym kątem można uznać nie tyle za błąd, co zaprzepaszczenie szansy na dodatkowe, ciekawe dla dalszych analiz dane. Badania zbierają ponadto opinie niejako założone, niemające większego potwierdzenia w doświadczeniach życiowych. Bowiem nie dość, że grupa badawcza to ludzie młodzi, to w 75% stanu wolnego. Ten jednak czynnik należy uznać za doskonały z punktu widzenia możliwości oddziaływań pedagogicznych i andragogicznych, bowiem diagnoza poziomu zazdrości, częstości jej przeżywania, a w szczególności dotycząca sposobu reagowania w takiej grupie docelowej, stwarza duże możliwości dla określania programów i narzędzi oddziaływań wychowawczych, mających na celu uwydatnianie pozytywnej odmiany tej emocji i eliminowanie szkodliwej.

Wyniki badań nie tylko w większości uprawomocniają wysunięte hipotezy, ale również stanowią potwierdzenie dla wiedzy o szerszym charakterze. Poparty został dla przykładu fakt, że zazdrość dostrzegana jest bardziej u innych niż u siebie. Uczuciu zazdrości poddają się częściej kobiety niż mężczyźni, choć różnic w tym względzie nie należy uznawać za szczególnie istotne. To kolejny fakt zaliczający wyniki badań do materiału źródłowego dla wielu dziedzin np. psychologii, gdzie w pewnym stopniu potwierdza się fakt, iż kobiety są bardziej emocjonalne od mężczyzn, czy pedagogiki, dla której są wskazówką, iż środki wychowawcze oparte na emocjach stanowią doskonałe narzędzie w procesie wychowawczym.

Ciekawa wydaje się być diagnoza wieku, w jakim powstaje poczucie zazdrości. Wyniki wskazują jednoznacznie na drugą fazę okresu dojrzewania, dzięki czemu autor zauważa słusznie, iż należy wnikliwie poszukać źródeł zazdrości. I tu wskazana zostaje rola środowiska zarówno w natężeniu, jak i częstotliwości. Zbadano bowiem źródło, z którego osoby badane czerpią wiedzę o własnej zazdrości. Jest to dobry materiał źródłowy do badań nad postrzeganiem siebie i innych. Dalszą, naturalną konsekwencją takich badań jest diagnoza reakcji na wiedzę o własnych zachowaniach. Jednak autor, utrzymując w ryzach założenia metodologiczne, nie oddala się od zasadniczego wątku.

Kolejnym zbadanym elementem jest społeczna percepcja zazdrości. Niespodziewanie wysoki jest odsetek respondentów dostrzegających jej wartość pozytywną, mobilizującą. To potwierdza konieczność pedagogicznego regulowania zachowań związanych z zazdrością. Wątek oceny percepcyjnej samego zjawiska uzupełniony został przytoczonymi wypowiedziami swobodnymi, przez co sama prezentacja wyników stała się ciekawsza i bardziej inspirująca do dalszych badań zarówno w tym zakresie, jak i w pochodnych. Znów w większym stopniu

kobiety dostrzegają korzyści zazdrości jako regulatora stosunków interpersonalnych. Pojawia się tu również wątek poszerzający zakresowo uczucie zazdrości, bowiem określona zostaje ona również w ramach zawodowych. Pojawia się uczucie pokrewne z nią związane, jednakże zarówno w literaturze, jak i opiniach o jednoznacznie negatywnej konotacji, mianowicie zawiść.

Ciekawie podjęty jest wątek przyczyn zazdrości na przykładzie zwierzeń młodego człowieka, dla którego zazdrość jest reakcją na własne niepowodzenia życiowe. Nasuwa się tu głębsza refleksja natury filozoficznej, umieszczająca zazdrość w kręgu zachowań składających się na nietzscheański resentymant. Autor wskazuje jednak, że zazdrość nie dotyczy zachowań partnera, a więc niemająca podłoża w sferze erotycznej, jest skierowana głównie na obiekty związane ze sferą kultury materialnej. To nie jest zbyt dobry sygnał, w mojej opinii, zdecydowanie przesuwający zazdrość w stronę negatywnych emocji, zwłaszcza zawiści. W analizie pojawiają się jednak elementy wiążące przyczyny oraz obiekty zazdrości z sytuacją społeczno-ekonomiczną, jak choćby podkreślenie roli bezrobocia, bądź zagrożenia nim w powstawaniu uczucia zazdrości o pracę.

Analiza przyczyn przeprowadzona jest zresztą w kontekście konkretnych obiektów i stanowi większą część prezentacji wyników badań. Wskazane zostają konkretne problemy stanowiące wyzwanie dla rozmaitych dziedzin jak np. zazdrość wynikająca z oglądania reklam, a przejawiająca się w efekcie poczuciem własnej niższości wobec pięknych, uśmiechniętych i zadowolonych postaci występujących w reklamach.

Zdecydowanie krótszej, w mojej opinii, zbyt oszczędnej analizy doczekała się prezentacja wyników dotyczących reakcji na zazdrość oraz ich konsekwencji. Autor poprzestaje na wymienieniu najczęstszych zachowań, a należy zauważyć, iż wśród nich wiodącą konsekwencją są efekty depresyjne. Pojawia się zatem pytanie skąd rozbieżność w opiniach i faktycznych stanach, skoro tak duży był odsetek osób uważających zazdrość za coś potencjalnie pozytywnego, motywującego, podczas gdy większość reaguje na zazdrość poczuciem depresji i zniechęcenia. Szkoda, że autor w tym momencie poprzestaje na zachowaniach sprawozdawczych, uciekając niejako od analizy, bowiem tok przeprowadzonych wcześniej wnioskowań pozwalałby oczekiwać bardzo ciekawych konstatacji w tej materii.

Prezentację oraz częściową analizę wyników kończy krótkie przedstawienie sposobów radzenia sobie z zazdrością, przy czym dzięki przytoczeniu jednej z wypowiedzi autor kładzie nacisk na możliwość jej racjonalizacji, a przez to szansę pokonania negatywnych zachowań. Choć niestety wyniki badań wskazują, iż racjonalizacji, choć występuje ona u badanych, znacznie ustępują inne zachowania, na szczęście niemające charakteru negatywnego. Większość respondentów stara się bowiem w samotności wyciszać wewnętrznie rozmaitymi metodami. Jedynie ponad czternaście procent badanych reaguje na zazdrość wrogością, co dobrze świadczy o poczuciu życia w społeczności wśród młodzieży badanej.

Artykuł kończy podsumowanie weryfikujące postawione hipotezy oraz wskazujące, iż płeć, choć w pewnym stopniu ma znaczenie, to jednak nie jest aż tak istotna zarówno dla częstości, jak i intensywności poczucia zazdrości, jak hipotetycznie zakładano. Autor w kilku zdaniach syntetyzuje również jego zdaniem najważniejsze konkluzje z badań.

W mojej opinii badania nad postrzeganiem zazdrości oraz jej poziomem w relacjach interpersonalnych wszelkiego typu stanowią olbrzymią wartość dla pedagogiki rodziny, albowiem, jak zostało wcześniej wskazane, zazdrość jest czynnikiem mającym wpływ na życie rodzinne w wielu jego aspektach i stanowiącym nie tylko element destrukcyjny czy potencjalnie szkodliwy, ale również motywujący do zachowań pozytywnych, choćby przez fakt, iż wskazuje jak ważne jest udane życie rodzinne dla jakości życia ludzkiego. Z perspektywy bowiem zazdrości pojawia się również poczucie zagrożenia utratą tego, co dla człowieka stanowi wartość. Zazdrość wynika bowiem właśnie z poczucia zagarniania własności wartości tak aktualnej, jak i potencjalnej przez inną jednostkę. Z tego powodu zgadzam się w pełni z konkluzją autora, iż podjęty problem wymaga dalszych badań i analiz.

Nella Stolińska-Pobralaska

Stanisław Kozak (red.), *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*

Wyd. Difin, Warszawa 2010.

Problem sierot, dzieci opuszczonych przez rodziców, żyjących w rodzinach dysfunkcyjnych, patologicznych istniał od zawsze. Jednakże dokonujące się dziś zmiany związane z procesem globalizacji i rodzimej transformacji systemowej zmultiplikowały wzrost niepokojących zjawisk w rodzinie, które bezpośrednio zagrażają jej normalnemu funkcjonowaniu. Jednym z nich jest emigracja zarobkowa Polaków.

Rok 2004 – wejście Polski do struktur Unii Europejskiej - uruchomił falę legalnych wyjazdów za granicę do pracy. Szacuje się, iż w końcu 2000 roku poza granicami kraju czasowo przebywało ok. 1950 tysięcy rodaków. Motywy wyjazdów każdego migranta są różne, jednak najważniejszym z nich jest trudna sytuacja materialna i rodzinna. Zwykle pierwszy wyjeżdża ojciec – z zamiarem niedługiego sprowadzenia reszty rodziny. Bywa jednak często, że plan ten nie jest możliwy, bądź tylko matka może dojechać. Pobyt rodzica (rodziców) za granicą się przedłuża. W kraju pozostają pod opieką bliskich dzieci. Tak właśnie pojawia się problem eurosieroctwa.

Pojęcie to trudno w sposób jednoznaczny zdefiniować. W ocenie Ministerstwa Edukacji Narodowej eurosieroctwo jest określeniem niefortunnym i stygmatyzującym, piętnującym dziecko ze względu na niedostateczną opiekę rodzicielską w związku z ich pracą za granicą. Poprzez to pojęcie rozumieć należy sytuację, w której emigracja zarobkowa rodzica (a nawet dwojga rodziców) powoduje zaburzenie funkcji rodziny takich jak: zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego dziecka i transmisji kulturowej.

Książka Stanisława Kozaka jest znakomitym i swoście prekursorskim kompendium wiedzy związanej z szeroko rozumianym pojęciem eurosieroctwa, polecanym zarówno specjalistom-pracownikom służb diagnostyczno-społecznych, jak

i studentom kierunków pedagogiczno-psychologiczno-prawnych. Autor nie tylko rozpoznaje nową społecznie odmianę zjawiska sieroctwa, ale osadza ją na tle szerokich społeczno-socjologicznych uwarunkowań.

W obszernej publikacji wydzielić można wyraźnie dwie części: teoretyczną (rozdział 1–4) oraz badawczą (rozdział 5–6).

Część teoretyczna analizuje zjawisko imigracji i emigracji zarobkowej w aspekcie interdyscyplinarnym, wskazując na jego społeczne implikacje, tzw. czynniki wypychające i przyciągające imigrantów za granicę. Interesująca jest także przeprowadzona w rozdziale 1 krótka synteza historii polskiej emigracji politycznej, ekonomicznej i stricte zarobkowej.

W rozdziale 2 szeroko omówione zostały czynniki socjologiczne, społeczne i psychologiczne wpływające na zachowania polskich emigrantów za granicą oraz formy ich adaptacji do nowej sytuacji. Ciekawą jest zaproponowana przez autora klasyfikacja czterech strategii akulturacji emigrantów polskich (rozdz. 2 s. 47).

Postawiona w tytule rozdziału 3 teza „sieroctwo dzieci skutkiem zaburzeń funkcjonowania rodziny” pozwala zauważyć jednoznaczny związek przyczynowo-skutkowy tych dwóch podmiotów, który autor wyczerpująco uzasadnia. Fragment ten stanowi dobrą podbudowę dla rozważań charakteryzujących zjawisko eurosieroctwa (rozdz. 4).

Dr Stanisław Kozak podejmuje próbę określenia prawnej sytuacji dzieci, których rodzice wyjeżdżają za granicę oraz psychicznych i społecznych – nawet za zgodą sądu – skutków pozostawienia ich bez opieki. W tej części publikacji autor starał się wykazać, iż zachowania dzieci w rodzinach imigrantów zarobkowych są typowe dla dzieci niedostosowanych społecznie w rodzinach dysfunkcyjnych. Brak obecności opiekunów prowadzi do zmian, które objawiać się mogą wycofaniem w postaci: depresji, odsunięcia od otoczenia, opuszczenia w nauce, prób samobójczych, okaleczania się lub otwarcia na zmiany negatywne takie jak: agresja, kradzieże, kłamstwa, wagary, bójki, sięganie po narkotyki.

W przypadku rodziców długotrwałe wyjazdy zazwyczaj kończą się rozwojem. Są wprowadzane instytucje, które w opinii autora winny wspierać eurosieroty i ich rodziny – szkoła, policja, poradnie psychologiczne, kościół czy instytucje pozarządowe. Śmiemy jednak twierdzić, iż instytucje te nie są przygotowane do takiej pomocy z uwagi na jeszcze słabo rozpoznany problem. Jedynie pozarządowa agenda, Fundacja „Prawo Europejskie”, w swej statutowej działalności zakłada szereg działań pobudzających wrażliwość społeczną na zjawisko eurosieroctwa. Organizacja ta również aktywizuje inicjatywy legislacyjne w Komisji Europejskiej i w Parlamencie Europejskim w celu usprawnienia procedur alimentacyjnych oraz ścigania sprawców przestępstw przeciw rodzinie.

Druga część pracy przytacza i wyczerpująco komentuje wyniki badań prowadzonych pod kierunkiem dr Stanisława Kozaka w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy oraz Wyższej Szkole Zarządzania w Gdańsku, których efektem stały się dwie prace licencjackie.

Rozdział 5 poświęcono prezentacji interesujących wyników badań socjologicznych prowadzonych wśród studentów wyższych uczelniach na Wybrzeżu Gdańskim, a dotyczących ich opinii i postaw wobec migracji zarobkowej. Z badań tych wynika między innymi, iż aż ok. 78% respondentów uważa za dominujący motyw migracji „niski poziom zarobków w kraju” (s. 175). Zważywszy, że do pracy za granicą wyjeżdża zwykle jedno z rodziców, fakt ten aż 82% respondentów uznało za groźny dla rodziny pozostałej w kraju. Uważają oni iż „z wyjazdem łączą się takie sytuacje jak: długie rozłąki członków rodziny, brak realnego kontaktu, brak ciepła i bliskości drugiej osoby, co może prowadzić do zdrad małżeńskich, rozluźnienia więzów rodzinnych, zmian w psychice osobowości dzieci, które wychowują się bez jednego z rodziców = zjawisko eurosieroctwa. Dość częstym skutkiem emigracji zarobkowej jednego z rodziców jest destrukcja rodziny poprzez rozwód, na którym cierpią wszyscy jej członkowie” (s. 175).

Rozdział 6 jest z kolei analizą opinii Polaków – emigrantów w USA o Polonii amerykańskiej. Badania pozytywnie zweryfikowały trzy założone hipotezy badawcze:

1. Polonia amerykańska utożsamia się z ojczyzną,
2. sytuacja materialna Polaków w Ameryce jest znacznie lepsza od ich sytuacji w kraju,
3. Polacy tęsknią za swoją ojczyzną i planują powrót do kraju.

Badania pokazały więc jasno problemy z adaptacją Polaków za granicą, mimo wyraźnej różnicy w statusie ekonomicznym w porównaniu z tą samą sytuacją Polaków w kraju.

Rekomendowana publikacja autorstwa Stanisława Kozaka jest wynikiem pasji i społecznej wrażliwości autora. Jego krytyczne chwilami podejście do wielu zagadnień skłania do refleksji i dalszych pogłębionych badań w obszarze podjętego tematu. Autor bardzo starannie i wieloaspektowo poddał analizie problem eurosieroctwa.

Wartość poznawczy pracy podnosi egzemplifikacja wybranych zagadnień cytatami z czasopism i prasy codziennej, jak również odwołanie do wyników badań konferencji naukowych poświęconych problematyce eurosieroctwa, które odbyły się w Polsce na przestrzeni lat 2004–2008.

Dodatkowym atutem publikacji jest jasny, komunikatywny język, uszeregowanie i podział większości omawianych zagadnień oraz graficzna ilustracja poparta wyczerpującym, merytorycznym komentarzem.

Rekomendowana lektura, oprócz wartości dydaktycznej, może być znakomitą przyczynką do refleksji nad osobistymi decyzjami – jak słusznie zauważył w swej recenzji prof. K. Kowalik – również dla rodzin blisko 150 tysięcy dzieci, których bliscy na dłużej lub krócej wyjechali w celach zarobkowych za granicę, skazując je (czy tylko mimowolnie?) na patologię eurosieroctwa.

