

Family Pedagogy

PEDAGOGIKA RODZINY

Kwartalnik

6(3) 2016

ISSN 2082-8411

Henryk Cudak | *Znaczenie małżeństwa i rodziny w życiu człowieka w naukach Jana Pawła II*

Grzegorz Ignatowski | *Zagadnienie tolerancji w perspektywie rodziny*

Maria Finogenow, Martyna Kaflik-Pieróg, Dorota Strzelczyk | *Postawy wobec starzenia się i osób starszych*

Paweł Karolak | *Kierunki wspierania rodziny i rozwoju systemu pieczy zastępczej*

Sławomir Cudak | *Funkcjonowanie Dorosłych Dzieci Alkoholików we własnej rodzinie prokreacji*

Mariola Świdarska | *Problem alkoholowy u osób w wieku podeszłym*



SPÓŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

Family Pedagogy

Pedagogika Rodziny

Kwartalnik 6(3)/2016 ISSN 2082-8411



WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Redaktor naczelny:

prof. dr hab. Sławomir Cudak

Sekretarz redakcji:

dr Mariola Świdarska

Rada programowa:

prof. dr hab. Jaroslav Balvin (Czechy)
prof. zw. dr hab. Józefa Brągiel
prof. dr hab. Henryk Cudak (przewodniczący)
prof. dr hab. Sławomir Cudak
prof. dr hab. Rick Eigenbrood (USA)
prof. zw. dr hab. Arthur Ellis (USA)
prof. zw. dr hab. Reinhard Golz (Niemcy)
prof. dr hab. Ing. Emilia Janigova (Słowacja)
prof. zw. dr hab. Anna Kwak
prof. dr hab. Roman Patora
prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch
prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
prof. zw. dr hab. Łukasz Sułkowski
dr Mariola Świdarska (sekretarz)
prof. zw. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski
prof. zw. dr hab. Mikołaj Winiarski
prof. dr hab. Anna Žilova (Słowacja)

Redaktor naukowy numeru:

prof. dr hab. Henryk Cudak

Redakcja „Pedagogiki Rodziny. Family Pedagogy”:

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

ISSN: 2082-8411

Skład i łamanie: Jadwiga Poczyczyńska

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

Wersja elektroniczna jest wersją pierwotną.

Wszystkie artykuły naukowe w czasopiśmie zostały zrecenzowane zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Spis treści

ROZPRAWY NAUKOWE

Henryk Cudak

Znaczenie małżeństwa i rodziny w życiu człowieka w naukach Jana Pawła II..... 7

Grzegorz Ignatowski

Zagadnienie tolerancji w perspektywie rodziny..... 17

Jerzy Smoleń

Rodzinne czytanie książek jako czynnik rozwoju psychospołecznego i kulturowego dziecka 25

Lidia Pawelec

Rozluźnienie więzi rodzinnych wskutek migracji zarobkowej jednego z rodziców 35

Maria Finogenow, Martyna Kaflik-Pieróg, Dorota Strzelczyk

Postawy wobec starzenia się i osób starszych 43

Monika Czyżewska

Obligatoryjne zgłaszanie podejrzenia krzywdzenia dziecka – czy dążymy ku rozwiązaniu optymalnemu? 53

Ewelina Matysik, Bogumił Sobczyk

Cenione wartości w rodzinie z perspektywy Ośrodka Pomocy Społecznej..... 63

Jolanta Skubisz

Prawne aspekty bezpieczeństwa. Zarys problematyki..... 73

Marek Ozimek

Rodzina a edukacja dla bezpieczeństwa 81

Paweł Karolak

Kierunki wspierania rodziny i rozwoju systemu pieczy zastępczej..... 89

KOMUNIKATY Z BADAŃ

Sławomir Cudak

Funkcjonowanie Dorosłych Dzieci Alkoholików we własnej rodzinie prokreacji..... 101

Mariola Świderska

Problem alkoholowy u osób w wieku podeszłym..... 113

Sylwester Bębas

Rola i znaczenie więzi rodzinnej w życiu poszczególnych członków rodziny..... 123

Eulalia Adasiewicz, Anita Sztajner, Aleksandra Słonina

Przemoc w grach komputerowych a zachowania dzieci i młodzieży..... 135

Anna Winiarczyk, Izabela Dudek

Migracja zarobkowa rodziców a wyniki w nauce dzieci..... 155

Michał Korwin-Szymanowski

Edukacja ekonomiczna w jednostkach penitencjarnych a kształtowanie postaw – doświadczenia Fundacji Zielony Promień..... 165

Martyna Kaflik-Pieróg, Dorota Strzelczyk, Maria Finogenow

Satysfakcja z życia osób w wieku senioralnym – rola predyspozycji osobowościowych..... 175

Adam K. Gogacz

Wczesne uczenie kompetencji społecznych jako profilaktyka przemocy na przykładzie projektu „StrongerChildren: Less Violence 2”..... 185

Spis adresów e-mail..... 195

Rozprawy naukowe

Henryk Cudak

Społeczna Akademia Nauk

Znaczenie małżeństwa i rodziny w życiu człowieka w naukach Jana Pawła II

The importance of marriage and the family in human life in the teachings of John Paul II

Abstract: Marriage is the basis for the creation of the family. Love in marriage and family is the most important element in the functioning of family life. It has the greatest potential for shaping the character, the personality of children. John Paul II with great concern advocated in his teachings to the responsibility of marriage, love, kindness and religious education in the communities of family. He expressed the view that the progress of culture, civilization society of each country depends on the quality of family life. John Paul II appealed to the ruling elites, that showed more concern and responsibility for the future and improve the lives of every family.

Key-words: John Paul II, marriage, family, responsibility, parental love, values, society, traditions.

Wprowadzenie

Małżeństwo zostaje zawarte, w myśl Ustawy z dnia 10 maja 2003 roku, gdy mężczyzna i kobieta jednocześnie złożą w urzędzie stanu cywilnego oświadczenie, że wstępują ze sobą w związek małżeński. Małżeństwo zgodnie z Kodeksem rodzinnym i opiekuńczym także jest zawarte, gdy mężczyzna i kobieta podlegający

prawu wewnętrznemu Kościoła w obecności duchownego oświadczyć wolę zawarcia małżeństwa [Dz. U. z dnia 25.02.1964, 27.02.2001 i 10.05.2003 roku]. Należy uznać, iż związek małżeński jest przymierzem, zawartym dobrowolnie przez mężczyznę i kobietę, którzy tworzą nierozzerwalną wspólnotę życia dla dobra i szczęścia zarówno partnerów małżeńskich, prokreacji oraz opieki i wychowania dzieci. Mężonkowie mają równe prawa i obowiązki w związku małżeńskim. Są zobowiązani do wspólnego pożycia, wzajemnego wsparcia psychicznego i społecznego, wierności i odpowiedzialności za losy życiowe współmałżonka i innych członków rodziny.

Małżeństwo stanowi ważną podstawę do realizacji funkcji prokreacyjnej tworząc wspólnotę rodzinną. Rodzina mimo przeżywanych wspólnie różnych sytuacji kryzysowych wynikających z uwarunkowań makrospołecznych i wewnątrzrodzinnych, pełni istotne funkcje dla swych członków, zajmuje także czołowe miejsce w hierarchii systemu wartości.

Spółczesność polskie w czasach przeszłych przywiązywało duże znaczenie do wartości małżeństwa i rodziny. Współczesne przemiany społeczne, aksjologiczne, polityczne i gospodarcze nie osłabiły roli, znaczenia i funkcji emocjonalno-społecznych dla wspólnoty rodzinnej, szczególnie ich dzieci.

Rodzina jest pierwszym i naturalnym środowiskiem, w którym dziecko uczy się mówić, myśleć, wyrażać emocje i relacje społeczne najpierw z najbliższymi, a potem z dalszymi jej osobami. Rodzice wychowują dziecko nie tylko wtedy, gdy w sposób świadomy i celowy stosują system metod i form oddziaływania, ale także kształtują jego osobowość, kulturę, wartości i system zachowań w drodze własnego przykładu, codziennych interakcji, okazywania życzliwości, miłości i przejawianych wartości kulturowych [H. Cudak, S. Cudak 2011].

Biologiczne uwarunkowania wspólnoty członków rodziny – pokrewieństwo rodziców i dzieci – jak i bliskość i bezpośredniość w emocjonalnych i społecznych interakcjach między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, tworzą specyficzne i ściśle więzi uczuciowe w środowisku domowym. Leon Dyczewski [1994] słusznie dowodzi, że więzi w rodzinie w odróżnieniu od więzi funkcjonujących w innych grupach społecznych, tworzą siły wynikające ze związku małżeńskiego, genetycznych uwarunkowań, przeżyć emocjonalnych, relacji i stosunków wewnątrzrodzinnych. Pomędzy członkami rodziny zachodzi ciągła i z różnym nasileniem wymiana doświadczeń, poglądów, zachowań, wyrażanych uczuć, które przyczyniają się do tworzenia określonego środowiska społecznego i wychowawczego.

Oddziaływania wychowawcze, kulturowe, socjalizacyjne i opiekuńcze w rodzinie są stosunkowo trwale i charakteryzują się największym ich zakresem znaczeniowym. Siła tych oddziaływań wynika z dwóch istotnych uwarunkowań:

- rozpoczynają się od urodzenia dziecka i funkcjonują aż do usamodzielnienia się, a nawet jeszcze dłużej;
- oddziaływania te są bezpośrednie, bliskie, realizowane są w rodzinnych relacjach uczuciowo-społecznych.

Znaczenie małżeństwa i rodziny w życiu członków jej wspólnoty w naukach Jana Pawła II

Małżeństwo wraz z dziećmi tworzą wspólną rodziną. Wspólnota członków rodziny w sposób bardziej lub mniej uświadomiony kształtuje jakość życia społecznego i emocjonalnego zarówno rodziców, jak i dzieci. Jakość małżeństwa i rodziny uzależniona jest od przygotowania dorastającej młodzieży – potencjalnych małżonków do właściwego wypełniania ról małżeńskich i rodzicielskich. Jan Paweł II w swych naukach upomina się o dobre przygotowanie przyszłych małżonków do podjęcia ważnych i odpowiedzialnych zadań, jakie czekają ich w związkach małżeńskich i rodzinie. Nawołuje w swej homilii, iż współczesnej młodzieży „Potrzebne jest bardzo gruntowne przygotowanie do małżeństwa, jako wielkiego sakramentu” [Jan Paweł II 1987]. Potrzeba ta jest konieczna parom narzeczeńskim nie tylko w sferze duchowej, ale także w sferze świadomościowej i kulturowej. Niepokojącym stanem współczesnej rzeczywistości jest fakt, że żadna dotąd instytucja państwowa, której celem jest wychowanie, kształcenie i opieka nad realizacją zadań w sferze przygotowania do wypełniania zadań rodzicielskich nie realizuje tej funkcji, tak ważnej dla życia rodzinnego. Jedyną instytucją, która podejmuje, choć w sposób niepełny jest Kościół katolicki, który w swych zadaniach upowszechniających wiedzę chrześcijańską, organizuje kursy przedmałżeńskie dla narzeczonych.

Jan Paweł II świadomy był niskiej świadomości wychowawczej i opiekuńczej młodzieży, jako przyszłych rodziców. Dlatego też ich związek małżeński i rodzicielski jest często przypadkowy, oparty na krótkotrwałych uczuciach, a nawet zauroczeniach emocjonalnych, które nie stanowią o trwałości rodziny, wzajemnej miłości, życzliwości, szacunku i porozumieniu. Stąd też Jan Paweł II z całą stanowczością stwierdza, że każde nowo zawierane małżeństwo powinno posiadać wiedzę, być świadome i wiedzieć, jak budować wspólnotę małżeńską i rodzinną. Jak ją budować w wymiarze całego życia, a zarazem na co dzień [Jan Paweł II 1997]. Świadomość ról małżeńskich i rodzicielskich jest niezmiernie ważna dla trwałości związku małżeńskiego. Podtrzymywania i utrwalania miłości partnerów małżeńskich. Ważna jest także dla rodziców, w celu wychowania, opieki i kształtowania wartości duchowych.

Wspólnota rodziny kształtuje się poprzez funkcjonujące więzi emocjonalne, bliskość fizyczną we wzajemnych interakcjach, a także długotrwałość przeżywanego miłości małżonków w codziennym życiu rodzinnym. Środowisko rodzinne, jako wspólnota członków posiada ogromne możliwości kształtowania i rozwijania cech osobowości, charakteru, postaw zarówno rodziców jak i dzieci. Siła oddziaływań rodzicielskich uwarunkowana jest więzami genetycznymi między członkami rodziny, życzliwością w kontaktach interpersonalnych oraz stopniem przeżyć emocjonalnych.

Biorąc pod uwagę znaczenie rodziny dla życia i funkcjonowania jej członków, Jan Paweł II w swoich naukach dowodził, że rodzina jest pierwszym i uprzywilejowanym środowiskiem wychowania, praktyki życia braterskiego i różnych form mi-

łości i solidarności [Jan Paweł II 1994]. Życie w rodzinie uczy życzliwości, wspólnoty, otwartości i szacunku wobec drugiej osoby. Wspólnota rodzinna ma znaczący wpływ, jak dowodzi Jan Paweł II, na kształtowanie osobowości, cech charakteru, rozwoju psychicznego i społecznego swoich dzieci, jest także początkiem i fundamentem ich drogi życiowej. Dlatego też jest prawdą, iż każdy z nas może powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza sam fakt bycia człowiekiem [Jan Paweł II 1997].

Papież Jan Paweł II w pełni docenia wysoką wartość obojga rodziców dla życia, rozwoju i wychowania dzieci oraz znaczenia rodziny dla socjalizacji młodego pokolenia, szczególnie tej zdrowej moralnie i duchowo. Ma także dużą wartość i znaczenie dla właściwego funkcjonowania społeczeństwa, państwa, narodu. Spośród różnych środowisk społecznych, opiekuńczych i edukacyjnych, w których funkcjonują dzieci i młodzież, rodzina jest niezastąpioną wspólnotą społeczną i emocjonalną, która pełni rolę socjalizacyjną, wychowawczą, opiekuńczą, uczuciową i kulturową. Tylko zdrowa moralnie rodzina, w której jest życzliwy dialog między jej członkami, miła i życzliwa atmosfera domowa, przepojona wzajemną miłością, tworzy najbardziej wartościowe środowisko wychowawcze, opiekuńcze, rozwojowe i socjalizacyjne.

Współczesna rodzina w Polsce, jak i w innych państwach wysoko cywilizowanych gospodarczo i kulturowo pozostaje w osamotnieniu ze swoimi trudnościami materialnymi, duchowymi i zdrowotnymi. Rządy w Polsce, najczęściej przed wyborami parlamentarnymi, postulują konieczność i potrzebę wspierania, pomocy ekonomicznej i edukacyjnej dla rodzin i ich dzieci. Troską kolejnych władz rządzących o losy rodzin jest bardziej pozorna niż rzeczywista. Dlatego też słusznie napomina Papież Jan Paweł II, że „przyszłość idzie przez rodzinę” [Jan Paweł II 1991]. Eliminowanie kryzysu społecznego, rozwój społeczeństwa, doskonalenie zasad moralnych, transmisja wartości i dóbr kultury duchowej uzależniona jest od wychowania i socjalizacji dzieci w rodzinie. W obliczu degradacji społecznej i moralnej oraz narastających sytuacji kryzysowych w rodzinie, w tym i zachwiania funkcji wychowawczej rodziny, konieczny jest system całościowego wsparcia i pomocy rodzinom przez państwowe instytucje socjalne, edukacyjne, opiekuńcze, by wspólnoty rodzinne mogły skutecznie funkcjonować w kształtowaniu sfer społecznych, religijnych, moralnych swych dzieci.

Wprowadzenie dziecka w świat wiary, to przede wszystkim dobry przykład rodziców, życzliwe wzajemne słuzenie sobie, ciągły dialog w środowisku rodzinnym. W wychowaniu dzieci nie można też pomijać modlitwy. Jan Paweł II zwracając się do polskich rodzin zalecał: „Musicie czynić wszystko, aby Bóg był obecny i czczony w Waszych rodzinach. Nie zapominajcie o wspólnej codziennej modlitwie, zwłaszcza wieczornej, o świętowaniu niedzieli i uczestniczeniu we Mszy świętej niedzielnej. (...) Zachowujcie religijne zwyczaje i pielęgnujcie tradycję chrześcijańską – ucicie Wasze dzieci szacunku dla każdego człowieka” [Jan Paweł II 1999, s. 1]. Przekaz tradycji przez rodziców w rodzinie polskiej spełnia bardzo ważną rolę w podtrzymywaniu i utrwalaniu kultury, moralności, wartości i wiary chrześcijańskiej. Niedostatek dobrego przykładu rodziców dla rodziców, eliminowanie tradycji

i zwyczajów przekazanych przez minione pokolenia czyni rodzinę okaleczoną duchowo, dysfunkcyjną, obojętną na problemy społeczne, religijne i kulturowe.

Rodzina jest dla dziecka, jak dowodzi Jan Paweł II [1997], najwyższą wartością. Od jakości funkcjonowania rodziny, jej świadomości wychowawczej, dojrzałości kulturowej i społecznej zależą losy dziecka, jego pozycja w grupie rówieśniczej, rezultaty edukacyjne, socjalizacyjne, moralne, wartości duchowe i ogólnoludzkie. Dlatego też współczesna rodzina, mimo wielu zagrożeń tkwiących w globalnych strukturach społecznych i regionalnych, winna spełniać ważną rolę w przekazywaniu wartościowych zachowań, norm społecznych, w stosunku do drugiego człowieka, dialogu w komunikacji społecznej.

Z całą stanowczością Jan Paweł II nawołuje w swych naukach, by rodzice przyjęli w swych rodzinach „serdeczne miłosierdzie, dobroć, pokorę, cichość, cierpliwość, znosząc jedni drugich i wybacząc sobie wzajemnie, jeśliby miał ktoś zarzut przeciw drugiemu, jak Pan wybaczył wam, tak i wy” [Jan Paweł II 1987]. Wymienione wartości w środowisku rodzinnym tworzą z jednej strony ścisłe i bliskie więzi emocjonalne między członkami rodziny, z drugiej strony dobry przykład rodziców tworząc pełną ciepłą atmosferę domową.

Bliskie i nawzajem wspierające się więzi między członkami rodziny są istotą chrześcijańskiej wspólnoty rodzinnej. Tworzą one spójną grupę społeczną, w której potrzeby psychiczne i społeczne są zaspokajane. Rodzice i dzieci mają poczucie przynależności i akceptacji pomagając sobie w trudnych sytuacjach. Ścisłość więzi emocjonalnych we współczesnych rodzinach przybiera coraz większego znaczenia w czasach, w których obserwujemy wzrost indywidualizacji i atomizacji życia społecznego, także i w funkcjonowaniu życia rodzinnego. Dysfunkcja tych więzi prowadzi do pewnych trudnych sytuacji w życiu rodziców i dzieci, osłabienia przekazu wartości międzypokoleniowych, lekceważenia norm i zwyczajów utrwalonych w rodzinie, a także negatywnych konsekwencji w postaci poczucia osamotnienia w środowisku, wśród pozornie najbliższych mu osób.

Ciepła, miła i serdeczna atmosfera domu rodzinnego, tworzy środowisko pełne miłości członków rodziny, w którym występuje, równowaga psychiczna, wzajemna pomoc, dobroć i cierpliwość. Atmosfera, jako wartość życia wspólnoty rodzinnej, stanowi ważny element pozytywnych przeżyć emocjonalnych i doświadczeń społecznych dzieci. Jest ona podłożem do kształtowania cech osobowości, edukacji, zachowań dzieci i młodzieży, przyjmowania wzorów postępowania od rodziców.

Klimat ogniska domowego jest kształtowany przede wszystkim przez odpowiedzialność, życzliwość i miłość rodzicielską, o którą w różnych naukach do wierznych upominał się Jan Paweł II. Wzajemna miłość rodziców oraz miłość rodzicielska do dzieci jest największym dobrem duchowym dla dziecka. Dziecko z niej czerpie motywację i aktywność do własnego rozwoju psychicznego, moralnego i duchowego.

Niezmiernie ważne i pedagogicznie wartościowe pouczenie przekazuje dla rodziców Jan Paweł II w homilii wygłoszonej w Łowiczu „ponieważ rodzice dają życie swoim dzieciom, dlatego przysługuje im prawo do tego, by byli uznani za pierwszych i głównych ich wychowawców. Oni też mają obowiązek stworzenia takiej atmosfery rodzinnej przepojonej miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, która by sprzyjała osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Jakże wielką rolę ma tu do spełnienia matka. Dzięki głębokiej więzi, jaka łączy ją z dzieckiem może skutecznie zbliżyć je do Chrystusa i do Kościoła. Zawsze oczekuje jednak na pomoc męża – ojca rodziny” [Jan Paweł II 1987]. Słusznie dowodzi Jan Paweł II, iż rodzina stanowi dla dziecka pierwsze i najważniejsze środowisko życia biologicznego, psychicznego i społecznego, dlatego też rodzice muszą być autorytetem, wzorem, przewodnikiem i wychowawcą. Przekazują oni wartości, pierwsze nawyki, normy zachowań oraz język w dialogu społecznym. Przekazują także dziecku tradycje, obyczaje, kulturę i cechy osobowości, które mają istotne znaczenie dla ich przyszłego życia w globalnym społeczeństwie i w tworzonej własnej rodzinie. Przekaz wielostronnych wartości i kultury we współczesnych rodzinach może stanowić paradygmat doskonalenia przyszłego społeczeństwa i wspólnoty narodowej. Nie ma skuteczniejszej drogi doskonalenia społeczeństw, jak dowodzi Jan Paweł II, niż poprzez zdrowe moralnie rodziny, bo przecież rodzina jest pierwszą i najważniejszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych do dobrego funkcjonowania i naprawy społeczeństw [Jan Paweł II, 1995].

Znaczenie małżeństwa i rodziny w poglądach Jana Pawła II w obszarze naprawy, rozwoju i doskonalenia społeczeństwa jest ponadczasowa. Takie ujęcie rodziny ma niezwykłą wartość we współczesnych czasach, w których zarówno jej funkcjonowanie, jak i współdziałanie różnych grup społecznych przeżywają wielostronne sytuacje kryzysowe. Kryzys ten wyraża się m. in. w postaci lekceważenia autorytetu rodzicielskiego w rodzinie i władz państwowych w społeczeństwie; osamotnienia członków rodziny, szczególnie dzieci w środowisku rodzinnym i atomizacji grup społecznych w strukturze makrosocjalnej; wzrostu konfliktów i nieporozumień we wspólnotach rodzinnych, konfliktowość między grupami społecznymi w globalnym społeczeństwie; eliminowanie wartości ponadczasowych, obyczajów, zwyczajów i tradycji w rodzinie.

Rodzina w każdym społeczeństwie jest mikrostrukturą społeczną, w niej widoczny jest obraz wielostronnych procesów społecznych, gospodarczych, aksjologicznych, ekonomicznych, kulturowych funkcjonujących w państwie. Każde społeczeństwo, każde państwo ma własną tożsamość tworzoną przez rodzinę, tradycje i kulturę. Jednostka ludzka, w naukach Jana Pawła II „jest członkiem własnej rodziny i swojego narodu, przejmuje i jednocześnie uczestniczy w dziedzictwie jego kultury. To jest olbrzymie dziedzictwo, które zaczyna się od pierwszych słów wypowiedzianych przez dziecko za matką, za rodzicami” [Jan Paweł II 1991]. W historii naszej Ojczyzny były czasy, w których obce państwa dążyły do odebrania Polsce tożsamości narodowej i państwowej. Rodzina polska wówczas była istotną wspól-

notą i grupą społeczną, która podtrzymywała rodzinną tradycję, kulturę, przekazywała swym dzieciom patriotyzm narodowe, religię, dziedzictwo naszego języka i obrzędów świątecznych. Jan Paweł II z całą mocą dowodzi, że „Naród, któremu odbierano jego polityczną niezależność, w sposób czasem brutalny, gwałtowny, pozostał sobą przez swoją kulturę. Tę kulturę narodową przekazują nasze matki i ojcowie” [Jan Paweł II 1991].

Ważne znaczenie w rodzinie stanowi umiejętność oddziaływania opiekuńczego i wychowawczego rodziców w stosunku do dzieci. Wychowanie w środowisku rodzinnym w naukach Jana Pawła II jest bezinteresowne i emocjonalne. Wynika ono z miłości rodzicielskiej i dbałości o przekazanie tradycji, wartości duchowych i kulturowych, a także potrzeby kształtowania cech osobowości dziecka, by stawał się odpowiedzialnym człowiekiem i bardziej „był” niż „miał” i umiał współdziałać z drugim człowiekiem i grupą społeczną. Jan Paweł II w Liście do rodzin wskazuje na konieczność oddziaływania rodziców poprzez słowo i przykład, przez codzienne kontakty i decyzje, przez konkretne gesty i znaki rodzice uczą swoje dzieci autentycznej wolności, która się urzeczywistnia przez bezinteresowny dar z siebie i rozwija szacunek dla innych, poczucie sprawiedliwości, postawę serdecznej akceptacji innych, dialogu, wielkodusznej służby i solidarności oraz wszelkie inne wartości, które pomagają przyjmować życie, jako dar [Jan Paweł II 1997, s. 16].

Jan Paweł II ubolewał nad powszechnym zjawiskiem, iż współczesna rodzina odczuwa niedostatek więzi emocjonalnej, braku wspólnoty przeżyć i wzajemnego dialogu. Stąd też w swoich naukach dla rodziców zwraca uwagę na konieczność w wychowaniu rodzinnym wykorzystywania „słowa i przykładu”. Słowo zawiera w sobie potrzebę dialogu, rozmowy serdecznej i życzliwej między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi. Natomiast przykład rodzicielski uczy i wychowuje dziecko przekazując mu wzory zachowań, wartości, normy postępowania w grupie ludzkiej i w społeczeństwie.

We współczesnym globalnym świecie grupy społeczne, w tym i wspólnoty rodzinne izolują się od siebie. Konsekwencją tego zjawiska społecznego jest osłabienie relacji międzyludzkich, wzajemnej pomocy i wspierania. Miłość i więzi uczuciowe wśród członków rodziny zostają osłabione. Zaburzona zostaje wzajemna życzliwość i wsparcie w środowisku rodzinnym. Dlatego też Jan Paweł II zwraca uwagę w swych naukach na konieczność przezwycięzania coraz większych zachowań indywidualistycznych, w tym celu, jak dowodzi, potrzebny jest konkretny wysiłek solidarności i miłości; zaczyna się on w rodzinie poprzez wzajemne wspieranie się małżonków, a także troskliwość okazywaną przez jedno pokolenie drugiemu. W ten sposób rodzina staje się wspólnotą pracy i solidarności [Jan Paweł II 1981]. Należy zatem uznać, że istotą rodziny jest wspólnota życia, miłości, życzliwości, wzajemnej pomocy, a także troska o pokolenie najstarsze i najmłodsze.

Rodzina w kształtowaniu hierarchii systemu wartości u dzieci spełnia ważne funkcje. Znaczenie jej w przekazie socjalizacji, kultury i sfer moralnych jest nieoce-

nione, szczególnie w młodszych okresach rozwojowych dzieci. Rozwój mas – mediów, przede wszystkim telewizji i Internetu może z jednej strony ubogacić edukacyjne życie rodzinne, z drugiej strony może powodować zagrożenie dla wypełnianych funkcji wychowawczych, socjalizacyjnych, emocjonalnych i aksjologicznych pełnionych przez rodzinę. Dlatego też Jan Paweł II przypomina, iż rodzice powinni w swych działaniach wychowawczo-opiekuńczych częściej niż dotąd „rozmawiać z dziećmi o telewizji, uczyć się kontrolowania ilości i jakości oglądanych programów oraz dostrzegania i oceny moralnych wartości, które stanowią ich podłoże” [Jan Paweł II, 1999].

Wspólnota rodzinna stanowi swoiste środowisko życia emocjonalnego, społecznego, kulturowego i moralnego. Jest z natury swej miejscem wychowania i socjalizacji, w którym ideologia państwa nie może bez udziału rodziny kształtować cech osobowych dzieci i młodzieży. Stąd też Jan Paweł II wyraża przekonanie, że rodzina jest podstawową i niezastąpioną wspólnotą kultury życia młodego pokolenia. W środowisku rodzinnym wychowanie religijne przechodzi z pokolenia na pokolenie. Kościół pragnie pomóc i zapewnić rodzinom nauczanie, jak żyć odpowiedzialnie wypełniając swoje zadania rodzicielskie. Tylko życie rodzinne we wzajemnym porozumieniu, zgodzie i z pewnymi zasadami daje zarówno rodzicom jak i dzieciom radość oraz pełnię szczęścia [Jan Paweł II 1987].

Oprócz miłości rodzicielskiej i odpowiedzialności rodziców za jedność życia rodzinnego Jan Paweł II zwraca także uwagę na konieczność dawania własnego, osobistego wzoru człowieczeństwa. Jest to ważne zadanie dla wspólnoty rodzinnej dlatego, „ażeby człowiek, który się w niej rodzi i wychowuje, wszedł bez wahania czy zwątpienia na drogę dobra, jakie jest wpisane w jego serce.” [Jan Paweł II 1997, s. 16]. Istotnym i obszernym dokumentem poświęconym całkowicie znaczeniu rodziny w życiu społecznym, narodowym i dla dobra jej członków, oprócz „Listu do rodzin”, jest Adhortacja „*Familiaris consortio*” [Jan Paweł II 2007]. W tej encyklice Jan Paweł II wskazuje na znaczącą rolę rodziny w wychowaniu dzieci, socjalizacji ich, w drodze przekazu wartości, norm religijnych, przejawiania miłości, do życia w społeczeństwie i z drugim człowiekiem. Jan Paweł II wyraża przekonanie, iż rodzina stanowi dziedzictwo ludzkości, która przejawia najwyższe wartości, ważne dla funkcjonowania, rozwoju i przyszłości każdego narodu. Dlatego też istotnym zadaniem państwa jest dbałość o wspólnotę rodzinną, wspieranie jej życia, pełnionych funkcji, by realizowała swe posłannictwo wobec swoich członków i społeczeństwa.

Jan Paweł II w swych naukach podnosił do najwyższej godności rolę matki w przekazie wartości w środowisku rodzinnym, a także dostrzegał nieoceniony wkład kobiety w umacnianiu tradycji i obyczajów rodzinnych i religijnych. Dzięki niej rodzina staje się dla jej członków ogniskiem domowym, w którym przekazywane są zwyczaje świąteczne, bezwarunkowa miłość, bezpieczeństwo, wsparcie w rozwoju i stabilności emocjonalnej.

Ojciec Święty ubolewa na wzrastający kryzys ojcostwa we współczesnych rodzinach. Sfera ekonomiczna funkcji ojcowskiej powinna być równorzędna z pełnionymi zadaniami emocjonalnymi, wychowawczymi, przekazem wartości i dobrego przykładu dla dzieci. Zarówno ojciec, jak i matka są dla dziecka tak samo ważni i potrzebni dla rozwoju moralnego, społecznego, psychicznego. Ojcostwo dla mężczyzny powinno być taką samą szansą na spełnienie jak macierzyństwo dla kobiety. Rola ojca wymaga jednak pełni aktywności rodzicielskiej, nakładu czasu i siły oraz przekonania, że dobro rodziny jest ważniejsze niż inne wartości.

Zakończenie

Współcześnie trwałość małżeństwa jest coraz mniejsza. Coraz więcej małżeństw rozwodzi się z różnych przyczyn. Tworzą się w społecznym obrazie nieformalne związki partnerskie. Ponadto globalne uwarunkowania życia społecznego, politycznego, gospodarczego i kulturowego nie są korzystne dla funkcjonowania wychowawczego, socjalizacyjnego i aksjologicznego współczesnej rodziny. Zagrożenia dla trwałości, rozwoju i więzi wspólnotowej rodziny wynikają z makrosocjalnych sytuacji w postaci: konfliktów społecznych, lekceważenia autorytetów społecznych, atomizacji życia w środowiskach lokalnych, eliminowania tradycji rodzinnych i religijnych, wolności w zachowaniach i nadmiernej tolerancji. Współczesne rodziny przeżywają różne dysfunkcje aksjologiczne, społeczne, ekonomiczne, wychowawcze. Upowszechnia się zjawisko życia i funkcjonowania rodziny na granicy ryzyka. Stwarza ono poczucie bezradności, zaburzenia w wielu funkcjach rodzicielskich wobec członków swojej rodziny, szczególnie ich dzieci.

Zjawisko dysfunkcjonalności współczesnej rodziny jest groźne nie tylko dla jej członków, ale zagraża także dla funkcjonowania społeczeństwa w sferze społecznej, moralnej i aksjologicznej. Jan Paweł II ubolewa nad postępującym procesem zagrożeń społecznych, braku szacunku do drugiego człowieka, nieograniczonych dążeń do pozyskiwania dóbr materialnych. Niepokoi Ojca Świętego brak wartości i tradycji rodzinnych, rozpad związków małżeńskich i patologie społeczne we wspólnocie rodzinnej. Stąd też w naukach swych wyraża przekonanie, iż przyszłość narodu i jego tożsamość wiedzie przez rodzinę. Staje się ona „pierwszą i niezastąpioną szkołą życia społecznego, przykładem oraz bodźcem dla dalszych kontaktów społecznych w duchu szacunku, dialogu i miłości” [Jan Paweł II 1981, s. 27]. Nabywanie przez dzieci i młodzież umiejętności i życzliwości współdziałania z drugim człowiekiem jest bardzo ważne we współczesnych czasach, w których rozszerza się agresja, konflikty międzyludzkie, przemoc. Zaburza to dialog społeczny, wzajemne porozumienie, szacunek dla ludzi i ich poglądów.

Rodzina stanowi pierwszą i najważniejszą grupę, która w bezpośrednich kontaktach wynikających z uwarunkowań pokrewieństwa a także codziennych i bliskich relacji interpersonalnych staje się zawsze nadrzędnym podmiotem wychowawczym, edukacyjnym i socjalizacyjnym. Dlatego też podstawowym zadaniem państwa musi być rzeczywista a nie pozorna polityka prorodzinna na rzecz wspierania rodziny, nie

tylko w sferach ekonomicznych, ale także w wielostronnym jej wspieraniu. Biorąc pod uwagę znaczącą rolę państwa we wzmocnieniu realizacji podstawowych funkcji rodzicielskich Jan Paweł II przypomina rządzącym, iż „sprawą ogromnie pilną jest popieranie, obok działań na korzyść rodziny, również tych dziedzin polityki społecznej, które dotyczą przede wszystkim samej rodziny i pomagają jej, przeznaczając na to odpowiednie zasoby i skuteczne środki w celu wspierania jej zarówno w wychowaniu dzieci, jak i opieki ludźmi w podeszłym wieku” [Jan Paweł II 1981, s. 31]

Bibliografia

- Cudak H., Cudak S. (2011), *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce.
- Dyczewski L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin.
- Dziennik Ustaw z dnia 25 II 1964 r., 27 II 2001 r. i 10 V 2003 r.
- Jan Paweł II (1981), *Adbortacja apostołska*, „Familiars consortio”, Watykan.
- Jan Paweł II (2004), *Adbortacja*, „Familiars consortio”, Kraków.
- Jan Paweł II (1991), *Centesimus annus*. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II w setną rocznicę Revum novarum, Wrocław.
- Jan Paweł II (1995), *Evangelium Vitae*. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II o wartościach i nienaruszalności życia ludzkiego, Kraków.
- Jan Paweł II (1987), Homilia w czasie Mszy św. odprawionej dla rodzin, Szczecin.
- Jan Paweł II (1987), Homilia wygłoszona na Mszy św., w Łowiczu.
- Jan Paweł II (1997), List do rodzin, Kraków.
- Jan Paweł II, Musicie uczynić wszystko, aby Bóg był obecny i uczczony w Waszych rodzinach, „Niedziela”, nr 26.
- Jan Paweł II (1984), *Orędzie na Wielki Post*.
- Jan Paweł II (1991), *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów*, Włocławek.
- Jan Paweł II (1987), *Przemówienie w Nowym Orleanie*, 12 września..
- Jan Paweł II (1994), *Telewizja w rodzinie, Kryteria właściwego wyboru programów* – Orędzie, 24 stycznia 1994 roku.

Grzegorz Ignatowski

Społeczna Akademia Nauk

Zagadnienie tolerancji w perspektywie rodziny

The Issue of Tolerance in the Perspective of the Family

Abstract: The term 'tolerance' often appears in the statements of politicians, teachers and educators. It means respect for the attitudes, statements and people that differ from commonly accepted values, beliefs and ways of life. We find that being tolerant is a fundamental dimension of human functioning. We always, and especially today, meet with different ways of life resulting from migrations of people and rapid development of technology. Intolerance stems from prejudice expressed in attitudes such as hostility, anger and emotional approach to diversity. Their source is mostly ignorance of other people. Since the basic and most important attitudes are formed in childhood, family is the place where the attitude of tolerance is shaped.

Key-words: family, tolerance, ethics, education.

Wstęp

Jest kilka powodów, które skłaniają, aby mówić o tolerancji. Pierwszym z nich jest powszechne przenikanie kultur i gospodarek. Jesteśmy codziennie konfrontowani z innymi sposobami myślenia, wartościowania i z odmiennymi postawami życiowymi. Powodem może być także pojawianie się ruchów nad wyraz nacjonalistycznych i skrajnie prawicowych, które kwestionują prawo wielu osób do życia w naszym społeczeństwie. W końcu, musimy być tolerancyjni do dzieci mających odmienne swoje przekonania, kolegów w pracy proponujących własne sposoby rozwiązania problemów. Ponadto, warto zaznaczyć, że pojęcie „tolerancja” pojawia się często w publicystyce i w życiu społecznym. W celu skonfrontowania ostatniego spostrzeżenia, autor niniejszej wypowiedzi 4 kwietnia 2016 r. zapoznał się z internetowymi wydaniem światowych i krajowych gazet. Okazuje się, że we francuskim „Le Monde” słowo „tolerance” pojawia się 14 552 razy, w „The Washington Post”

13 792, a w warszawskiej edycji dziennika „Polska” 10 300. Domaganie się tolerancji bez pogłębionego zrozumienia terminologii, może stanowić poważny problem w debacie publicznej. Dodajmy jeszcze jeden powód. Nadmiar definicji w tym względzie nie ułatwia dyskusji. Historycy i filozofowie powiedzą, że problem jest tak stary, jak stary jest świat. Już bowiem John Lock napisał w 1689 r. sławny „List o tolerancji”. Angielski filozof pisał, że jest ona świadectwem „łagodności, wspaniałomyślności, miłości, wiary, dobrej woli”. Lock wskazywał na korzyści, jakie płyną z tego powodu, że jesteśmy tolerancyjni. Mianowicie, przekonywał, że rozwija ona „takt, wiedzę, ułatwia kontakty, pogłębia poczucie sprawiedliwości i szacunek dla ludzi cnotliwych [Podrez 2004, s. 23].

Zdajemy sobie sprawę, że rodzina jest pierwszym i podstawowym miejscem, w którym kształtują się podstawowe wartości i krystalizują nasze postawy. Wolno zatem założyć, że środowiskiem, w którym powinna kształtować się postawa tolerancyjności, jest właśnie rodzina. Rozważania na temat podjęte w niniejszym opracowaniu, autor rozpoczyna od próby zdefiniowania pojęcia „tolerancja”. W drugiej części wskazuje na uwarunkowania rodzinne, aby w zakończeniu podzielić się pewnymi spostrzeżeniami.

Pojęcie tolerancji

Wspomnieliśmy we wprowadzeniu, nie wyjaśniając szczegółów, że już John Lock pisał o tolerancji. Filozof mówił o niej w znaczeniu negatywnym. Synonimy pojęcia „tolerancja” wskazują, że termin możemy rozumieć zarówno negatywnie, jak i pozytywnie. W Słowniku synonimów opracowanym przez Andrzeja Dąbrówkę, Ewę Geller i Ryszarda Turczyńską czytamy, że w słowo „tolerować” zastępujemy takimi pojęciami, jak „znosić”, „cierpieć” lub „wytrzymać”. Inne synonimy to „usprawiedliwiać”, „przeprószyć”, „przełamać się”, „puścić płazem” lub „rozgrzeszyć”. Na tym nie koniec. Bogactwo interesującego nas pojęcia oddają również takie określenia, jak „pobłażać”, „cackać się”, „folgować”, „popuszczać”, „pieścić się”, „patyczkować się”, „przymykać oczy”, „patrzeć przez palce”.

Na negatywne konotacje związane z tolerancją wskazuje język łaciński, z którego owo słowo pochodzi. Konkretnie, czasownik *tolero*, *tolerare* tłumaczymy na język polski, jako „znosić”, „cierpieć”, „dźwigać”, „podtrzymywać”, „trwać w czymś”, „czynić znośnym” [Pieńko 1993, s. 198]. Rzeczownik *tolerandus* oznaczał będzie zatem sytuację, która jest jeszcze możliwa do zniesienia, a *tolerantia* oznacza po prostu „znoszenie” [Kumaniecki 1996, s. 503]. Przekładając owe zawilgości językowe na nasze życie codzienne, powiemy, że jakiś człowiek może być zmuszony do przebywania z kimś innym, czyli do znoszenia go właśnie. Jako przykład podajmy żonę przymuszaną do tolerowania męża alkoholika, ponieważ nie ma się gdzie wyprowadzić. Motywem znoszenia codziennych upokorzeń może być także presja społeczeństwa, które nie akceptuje matek samotnie wychowujących dzieci. Niekiedy musimy znosić niewybredne zaczepki przelozonego lub jego rasistowskie poglądy, gdyż obawiamy się utraty pracy. Nie znaczy to wcale, że osoba

dźwigająca upokorzenia odstępuje od swoich poglądów lub wyrzeka się wyznawanych przez siebie wartości. Gdyby tak było, mielibyśmy do czynienia z jakimś permisywizmem, nihilizmem lub zafalszowaną, a wręcz obłudną postawą. Za zewnętrznymi pozorami akceptacji, kryłaby się postawa wrogości lub nawet nienawiści [Woleński, Hartman 2008, s. 303]. Pozostając na poziomie refleksyjnym, dla jeszcze pełniejszej przejrzystości, zapytajmy, czy nie w takim znaczeniu tolerancję pojmował polski piosenkarz Stanisław Sojka. W refleksyjnej piosence zatytułowanej „Tolerancja” artysta pytał, „dlaczego nie mówimy o tym, co nas boli otwarcie?” Potem zaś przestrzegał, że „budować ściany wokół siebie – marna sztuka”.

Nie musimy się domyślać, że skoro do naszego zagadnienia możemy podchodzić z perspektywy negatywnej, to jest rzeczą oczywistą, że musi ono mieć także wymiar pozytywny. Zwróćmy uwagę na jedną ważną sprawę. Tolerować kogoś nie znaczy wcale, że należy bezrefleksyjnie zgadzać się z jego poglądami. Tym bardziej tolerancja w znaczeniu pozytywnym nie oznacza popierania idei odmiennych od naszych osobistych i uformowanych w sposób przejrzysty oraz logiczny przekonań. Pomijając negatywne, eksponowane dzisiaj ponad miarę konfrontacje, przypomnijmy, że było wiele regionów, gdzie umieli żyć obok siebie, a nawet się wspierać, wyznawcy hinduizmu i islamu, chrześcijaństwa i judaizmu. W łonie islamu tolerowali się szyici i sunnici, w środowiskach chrześcijańskich – protestanci, anglikanie i katolicy. Nie chciano na siłę zmieniać sąsiadów i nakłaniać ich do wyznawania swojej religii, którą zresztą uważano za jedyną prawdziwą. Nie znaczy to wcale, że nie odczuwano satysfakcji, kiedy wyznawca odmienniej religii lub wyznania, sam decydował się na dokonanie konwersji.

Czym zatem jest prawdziwa tolerancja? Na pewno nie powinna być ona obojętnością na działania ludzi, którzy czynią jakieś zło. Wyraża się ona powściągliwością w wywieraniu wpływu na inne osoby. Oznacza uznanie prawa wszystkich ludzi do manifestowania swoich odmienności i odrębności. Na pewno nie prowadzi do osłabienia własnej tożsamości. Przeciwnie, w spotkaniu z człowiekiem inaczej myślącym, tolerancja skłania do gruntownego przemyślenia własnych poglądów i sposobów ich okazywania. Wiemy do czego prowadzi przymus lub tłamszenie nie akceptowanych oficjalnie przekonań etycznych, społecznych lub religijnych. Tolerancja wyklucza wszelki nacisk, zarówno fizyczny, jak i psychiczny.

Leszek Gawor [1999, s. 267] stwierdza, że tolerancja jest niczym innym, jak życzliwą wyrozumiałością. Dotyczyłaby ona odmiennych poglądów, upodobań, wierzeń i zachowań. Według Gawora tolerancja jest postawą, która przyznaje innym osobom prawo do myślenia i działania niezgodnego z naszymi przekonaniami. Wspomniany autor zatrzymuje się na poziomie intelektualnym, moralnym i religijnym. W perspektywie intelektualnej oznacza ona respektowanie poglądów drugiego człowieka. Dopuszczalne kontrowersje a nawet poważne spory ograniczałyby się wówczas do intelektualnej wymiany poglądów. Tolerancja w perspektywie moralnej wyraża się w respektowaniu i uznawaniu różnorodnych postaw, stylów życia i obyczajów nie tylko w ramach jednego społeczeństwa, lecz także w obrębie całej ludz-

kości. Pamiętamy, że Gawor wymienił także płaszczyznę religijną. Tolerancja oznacza wówczas prawo do niewiary lub do wyznawania wiary. Gwarantuje ona wolność w przyjmowaniu lub odrzucaniu wierzeń oraz praktyk religijnych. Dotykamy tutaj bardzo poważnego problemu. Zasygnalizujmy go w formie pytania. Mianowicie, czy osoba niewierząca, pełniąca jednak funkcje rządowe, powinna uczestniczyć w uroczystościach o charakterze państwowym, którym nadaje się wymiar religijny.

Musimy zatrzymać się przy moralnym pojmowaniu tolerancji. Mianowicie, czy bycie osobą tolerancyjną oznacza bezrefleksyjne zgadzanie się na odmiennosc i jej akceptację. Każdy człowiek chciałby przecież, aby jego moralne przekonania były powielane, uznawane i powszechnie wyznawane. Problemem jest sposób, w jaki chcemy przekonać naszych adwersarzy do wyznawanych przez nas wartości. W takiej konstelacji kwestia tolerancji jest zbieżna z zagadnieniem kompromisu. Podobnie jak tolerancja, nie oznacza on rezygnacji z własnych przekonań etycznych. Marcin Korzewski [2005, s. 55] pisze, że kompromis ma podstawy pragmatyczne. Dyskutanci i przeciwnicy – dla dobra ogółu, lub ze względu na wyższe cele – pomijają zagadnienia, które w danej chwili przeszkadzają w zachowaniu jedności lub burzą pokojową koegzystencję. Nie oznacza to wcale, że zapominamy o naszych wartościach. Przekonujemy do nich w cierpliwym dialogu. Korzewski [2005, s. 59] wyjaśnia, że dialog uzmysławia, iż „sfera własności wspólnych może się rozszerzać, ponieważ kwestie sporne w procesie dochodzenia do porozumienia przyjmują ostatecznie uzgodnioną, bezkonfliktową formę, akceptowaną przez wszystkich uczestników dialogów”.

Czy tak rozumianą tolerancję, zarówno w znaczeniu negatywnym, jak i pozytywnym, można gdziekolwiek pielęgnować? Wydaje się, że najlepszym miejscem będzie rodzina. Gdzie bowiem, jak nie w niej właśnie, dla dobra ogółu, godzimy się na kompromisy, uznajemy prawa pozostałych członków rodziny do odmiennosci. W niej dochodzi najczęściej do ścierania się poglądów etycznych, politycznych i społecznych, a nawet do kontrowersji w kwestiach religijnych. Dla dobra wspólnoty znosimy pojawiające się rozbieżności w poglądach rodziców i dzieci, dziadków oraz wnuków.

Rodzina a tolerancja

Przyglądając się naszemu zagadnieniu, powiemy, że również pojęcie „rodzina” musimy rozważyć w perspektywie tolerancji. Podobnie jak wcześniej zasygnalizowane zagadnienie przedstawmy w formie pytania. Mianowicie, w jaki sposób pojmujemy rodzinę. Jaki model rodziny akceptujemy, a od jakiego dystansujemy się w sposób zdecydowany i stanowczy. Zauważy, że Polacy są podzieleni w kwestii pojmowania rodziny. Według badań przeprowadzanych przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) w 2013 r. 91% rodaków uznało, że rodzinę tworzą małżonkowie z dziećmi. Dostrzegamy w tej prostej i zwięzłej odpowiedzi przekonanie, że do rodziny należą małżonkowie pozostający w formalnych związkach małżeńskich. Wnioskujemy, że jeśli nie mieliby dzieci, nie byłiby uznawani za rodzinę. Znaczą-

cym elementem konstytutywnym są dzieci. Z tego zapewne powodu, taka sama liczba respondentów uznaje, że rodzinę stanowią również ojcowie lub matki samotnie wychowujący przynajmniej jedno dziecko. Rozpowszechnione jest przekonanie (78% ankietowanych), że rodzinę stanowią także osoby pozostające w nieformalnych związkach, które wychowują wspólne dzieci. Niemal trzy czwarte Polaków (71%) nie wymaga, aby o rodzinie mówić wówczas, kiedy w formalnym związku osób odmiennej płci pojawiają się dzieci. Za rodzinę uważają oni także bezdzietne małżeństwo.

Popatrzymy jeszcze na inne konfiguracje, które wynikają z badań CBOS-u. Za ledwie 33% badanych uznano, że rodzinę tworzy nieformalny związek dwojga osób niemających dzieci. Warto zatrzymać się przy kwestii związków jednopłciowych. Mianowicie, 23% ankietowanych za rodzinę w 2013 r. uznawało związek osób tej samej płci, które wychowują dziecko lub dzieci jednej z nich. W toczącym się sporze światopoglądowym o formę istnienia związków jednopłciowych ich przeciwnicy mieliby w takim razie silne poparcie społeczne. Sprawa nie jest taka oczywista. Przyjrzyjmy się podobnej ankiecie z 2006 roku. Wówczas to związki jednopłciowe były uważane za rodzinę jedynie przez 9% ankietowanych [CBOS 2013, s. 4–6]. Wyniki pokazują, że powoli rośnie akceptacja społeczna dla takiej formy istnienia dwóch osób. Podsumowując dotychczasowe rozważania powiemy najpierw, że nie musimy poddawać się dyktatowi opinii publicznej. Nie znaczy to wcale, że możemy owe wyniki bagatelizować lub bezkrytycznie podważać. Jedne wnioski jest niepodważalny. Nie da się zakwestionować, że pojęcie „rodzina” nie jest rozumiane jednoznacznie i wymaga dopowiedzenia.

Powtarzamy nasze pytanie fundamentalne, jaka jest definicja rodziny. Przyjmuje się powszechnie, że rodzina jest podstawową komórką społeczną składającą się z rodziców i ich dzieci oraz najbliższych krewnych. Panuje powszechna zgoda, że jest ona najważniejszym środowiskiem wychowawczym, które w największym stopniu wpływa na kształtowanie się postaw, wartości, dążeń oraz aspiracji życiowych [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 155–156]. Podana definicja zmusza do jednej co najmniej uwagi. Jej autorzy pomijają, nie wiem, czy celowo, przekonanie, że o istnieniu rodziny decyduje węzeł małżeński. Socjologowie zauważają w tej materii pewną prawidłowość. W życiu codziennym dąży się za wszelką cenę do określenia precyzyjnych zasad postępowania, a więc do pewnej formalizacji zachowań i postaw. Konformizm staje się akceptowaną, a wręcz wymaganą postawą. Zupełnie inaczej jest w kwestii pojmowania rodziny. Akcent coraz bardziej jest kładziony na jej nieformalną stronę, na wspólnotę uczuć, przekonań, dążeń i realizację razem wyznaczonych celów. W aktualnej sytuacji społecznej ważniejsze stają się pytania o elementy nieformalne i funkcje, jakie ma do spełnienia rodzina. To właśnie one decydują, w jakich okolicznościach możemy mówić o rodzinie. Różni autorzy w rozmaitych konfiguracjach układają podstawowe funkcje rodziny. Na pewno należą do nich funkcja:

1. Prokreacyjna – podtrzymująca biologiczną ciągłość społeczeństwa.
2. Wychowawczo-socjalizacyjna – zapewniająca przekaz kultury. W rodzinie jednostka przyswaja sobie kulturowe dziedzictwo społeczne, a także język, wartości, normy etyczne i obyczaje.
3. Opiekuńcza – polegająca na zapewnieniu bezpieczeństwa dzieciom oraz pozostałym członkom rodziny.
4. Emocjonalno-seksualna – regulująca reakcje seksualne rodziców, a dzieciom dostarczająca emocjonalnego wsparcia oraz miłości.
5. Ekonomiczna – zapewniająca członkom niezbędne dobra materialne oraz wyznaczająca obszary działań gospodarczych.
6. Statyfikacyjna – wyznaczająca status społeczny swoim członkom.
7. Integracyjno-kontrolna – nadzorująca działania poszczególnych członków, organizując im życie w ramach istniejącego społeczeństwa.
8. Rekreacyjno-towarzyska – zapewnia i organizuje członkom czas wolny, wypoczynek, wprowadza dzieci w świat dorosłych i w całe społeczeństwo [Szlendak 2000, s. 314–315; Adamski 2002, s. 36–43].

Wszystkie wymienione funkcje wzajemnie się uzupełniają. Nie jest jednak trudno powiedzieć w kontekście naszych rozważań, która z nich jest najważniejsza. Zwróćmy uwagę na funkcję wychowawczo-socjalizacyjną. W niej przecież kształtują się podstawowe wartości i normy etyczne. Dzieje się tak dlatego, że rodzina jest naturalnym środowiskiem, w którym bliskość członków, zaufanie i więzy emocjonalne umożliwiają kształtowanie i dojrzewanie postawy do tolerancji. Wartości tych nie jest w stanie zastąpić ani nauczanie przedszkole, ani szkoła, a tym bardziej uczestnictwo w różnego rodzaju grupach pozaszkolnych. Z tego też powodu społeczeństwo powinno dążyć do tego, aby każdej rodzinie zapewnić niezbędne warunki do realizowania wszystkich swoich funkcji, szczególnie wychowawczo-socjalizacyjnej.

W rodzinie kształtują się też postawy, które pozwalają przeciwstawić się czynnikom, które sprawiają, że ludzie stają się nietolerancyjni. Podstawowym czynnikiem są uprzedzenia. Są one niczym innym, jak niechęcią, a nawet wrogą postawą wobec jednostki lub jakieś grupy. Ich źródłem jest przede wszystkim niewiedza. Znani specjaliści od psychologii Floyd Ruch i Philip Zimbardo [1988, s. 568] piszą, że uprzedzenia są zespołem „wyuczonych przekonań, wartości i postaw wobec innych”. Ów zespół jest ukształtowany na podstawie posiadanych niekompletnych informacji. Osoby, które nie posiadają szerokiej wiedzy w kategorięczny sposób przypisują jednostki do pewnych klas lub grup, które zazwyczaj są oceniane negatywnie. Wspomniani autorzy konkludują, że uprzedzenia są stanem wewnętrznym i objawiają się w gotowości do reagowania w tendencyjny sposób na członków wybranej grupy. Skoro ich źródłem jest przede wszystkim niewiedza, to należałoby postulować o większą edukację i dogłębniejsze poznanie danej społeczności.

W naszym aktualnym kontekście trzeba zapytać, czy nie należałoby położyć zdecydowanego akcentu na kulturowe i religijne aspekty napływających do Europy uchodźców.

Osoby uprzedzone wyrażają swoje przekonania w sposób emocjonalny, a postawy wrogości nie są incydentalne. Uprzedzenia charakteryzują się trwałością i brakiem elastyczności. Werbalna, a nawet czynna agresja połączona jest z uprzedzonym izolowaniem lub wykluczaniem przedstawicieli danej grupy z ogółu społeczności. W wypowiedziach dostrzeżemy „nadmierne uproszczenia i uogólnienia, wyrażające się w negowaniu lub nieuwzględnianiu różnic indywidualnych u członków danej grupy” [Majerek 2005, s. 38].

Podsumowanie

W podsumowaniu naszych rozważań powiedźmy, że przejawy nietolerancji najłatwiej zauważyć wśród członków rodziny. Tworzą oni przecież niepowtarzalne i tak bliskie więzy, gdzie trudno jest ukryć uprzedzenia. Członkowie rodziny powinni być zatem zawsze wyczuleni na różnego rodzaju uprzedzenia i przejawy nietolerancji. Po drugie, ze względu na bliskie więzy, rodzina wydaje się być najlepszym środowiskiem, w którym rodzi się postawa otwartości i życzliwości. Krystalizuje się ona wówczas, gdy cierpliwie budowana jest postawa tolerancji, która nie wynika z negatywnych postaw lub czynników samozachowawczych. Nie jest ona owocem indyferentyzmu, lecz wylania się z szacunku dla odmienności i wolności człowieka. Potrzeba zaś pokojowej koegzystencji z ludźmi głoszącymi odmienne poglądy nie jest następstwem konformizmu, lecz raczej pogodzeniem się i poszanowaniem prawa innych do decydowania o swoim sposobie wyrażania myśli, przekonań i o poszanowaniu podstawowych praw człowieka.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Centrum Badania Opinii Publicznej (2013), *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF, dostęp: 4 kwietnia 2016.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R. (2005), *Słownik synonimów*, Świat Książki, Warszawa.
- Gawor L. (1999), *Tolerancja* [w:] J. Dębowski (red.), *Mały słownik etyczny*, Fundacja Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
- Korzewski M. (2005), *O tolerancji w społeczeństwie i prawie holenderskim*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Kumaniecki K. (1996), *Słownik łacińsko-polski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Majerek B. (2005), *Młodzież wobec innych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Pieńko J. (1993), *Słownik łacińsko-polski*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
- Podrez E. (2004), *Tolerancja – problemy i dylematy nie tylko moralnej natury* [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, ACADEMICA, Wydawnictwo SWPS, Warszawa.

Szlendak T. (2000), *Rodzina* [w:] H. Domański, W. Morawski, J. Mucha (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Woleński J., Hartman J. (2008), *Wiedza o etyce*, ParkEdukacja, Toruń.

Zimbardo P., Ruch F. (1988), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jerzy Smoleń

Społeczna Akademia Nauk

Rodzinne czytanie książek jako czynnik rozwoju psychospołecznego i kulturowego dziecka

Family reading books as aspect of psychosocial and cultural child progress

Abstract: Everyday reading books to a child adjusted to its development represents unique child upbringing, which supports its mental, social and intellectual growth also fulfilling its all emotional needs. Every child also desires adults' attention particularly parents' attention. While common reading we give our child our time, our attention full of exclusiveness and commitment and above all our love which builds in a child a sense of acceptance and safety. It is only 20 minutes per day, but everyday in order to by this unique gift make his future unique, future which is longer than its childhood.

Key-words: Reading books, child development, reading aloud, common reading, reading in families.

Wprowadzenie

Z Raportu Biblioteki Narodowej na temat stanu czytelnictwa w Polsce, opublikowanego w 2015 roku, jasno wynika, że od roku 2000 czytelnictwo zdecydowanie spada. Badanie przeprowadzone w listopadzie 2015 roku na próbie 3049 respondentów, metodą *randomroute* wyraźnie pokazuje, że w okresie od listopada 2014 do listopada 2015, aż 63% badanych osób nie przeczytało w całości lub we fragmentach ani jednej książki. Tyleż samo badanych nie zakupiło, poza lekturami szkolnymi, ani jednej książki. Tylko 37% badanych deklarowało przeczytanie, co najmniej jednej książki w 2015 roku. Niepokojący jest również fakt, że czytelnictwo znacząco

zmalalo wśród mężczyzn i ludzi młodych. Ci ostatni są wyraźnymi zwolennikami internetowego stylu komunikowania się. Badania pokazały, że w przedziale wiekowym 15–19 lat aż 96% regularnie korzysta z Internetu. Stąd można przypuszczać, że ta forma czytelnictwa będzie dla nich właściwa. Jednak z przywołanych badań wynika, że owszem Internet jest ważny w ich rozwoju czytelnictwa, jednak dotyczy ono przede wszystkim takich aspektów jak praktyczne udzielanie porad i życiowych wskazówek oraz portali społecznościowych. Tylko 17% użytkowników zadeklarowało czytanie w sieci utworów literackich, a 15% potwierdziło odpłatne pobieranie treści z sieci [Michalak, Koryś, Kopec 2016]. W związku z tym można również przypuszczać, że zdecydowanie będzie spadało wspólne, głośne czytanie książek w rodzinie. Rodzice, którzy nie czytają dla siebie, nie czytają również swoim dzieciom. Hipotezę tę potwierdziły kolejne badania przeprowadzone przez I. Pogodę, M. Szostakowską, A. Szczurek z Fundacji „ABC XXI. Cała Polska czyta dzieciom” i opisane w 56. stronicowym Raporcie [2015]. Pokazują one korelację pomiędzy częstym czytaniem książek przez rodziców a częstym czytaniem książek swoim dzieciom, co ma znaczenie prognostyczne dla przyszłych działań promujących czytanie książek dzieciom od urodzenia, bądź jeszcze przed ich urodzeniem.

Pomimo, tak licznych, społecznych medialnych kampanii na rzecz wspólnego czytania książek, wciąż mała jest społeczna świadomość znaczenia czytelnictwa, a w tym głośnego, wspólnego, rodzinnego czytania książek, dla rozwoju osobowości dziecka jak i jego społeczno-kulturowego funkcjonowania. Większość rodziców, ciągle zawodowo zabieganych, bez czasu dla siebie i rodziny, zapomina, że najlepszą inwestycją na przyszłość dla swojego dziecka jest codzienne głośne czytanie mu książek, dostosowanych do jego wieku rozwojowego, gdyż pierwsze lata życia dziecka decydują o całym jego dorosłym życiu. Przyczyni się to także do ograniczenia korzystania z komputera, telefonów komórkowych czy telewizji, o co apeluje Amerykańska Akademia Pediatrów zalecając wyeliminowanie z rozwoju dziecka kontaktu z nowymi mediami do drugiego roku życia [Koźmińska, Olszewska 2011].

Rodzinne czytanie książek a płaszczyzny rozwoju dziecka

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele uzasadnień dla praktyki głośnego czytania dzieciom. Zarówno literatura krajowa jak i światowa podkreślają mocno, że droga rozwoju dorosłego człowieka zaczyna się zdecydowanie już od poczęcia i dużą siłą oraz wsparcie, czerpie, między innymi, z rodzinnego, głośnego czytania książek. Analizując wszystkie zalety głośnego czytania dzieciom, na podstawie dostępnej literatury [Koźmińska, Olszewska 2011; Fox 2001, Blakemore, Weston Ramirez 2006; Lunardi 2011; Chamera-Nowak, Ippold 2015], jak i własnych doświadczeń wynikających z praktyki zawodowej, można je usystematyzować w następujących obszarach rozwojowych: rozwój emocjonalny dziecka, rozwój społeczny dziecka, rozwój intelektualny dziecka.

Rozwój emocjonalny dziecka. Przez praktykę codziennego czytania dziecku na głos zaszczepiamy w nim poczucie akceptacji i poczucie bezpieczeństwa. Są dzieci,

które te same bajki potrafią słuchać po kilkaset razy, byle rodzice byli z nimi, dając im poczucie bliskości, ciepła. Obdarzając dziecko uwagą, koncentracją, poświęconym wyłącznie dla niego czasem, sygnalizujemy mu wyraźnie naszą miłość do niego. Dziecko czuje się wówczas naprawdę ważne. Takie zachowanie rodziców buduje i wzmacnia w dziecku poczucie własnej wartości, dając mu nie pewność siebie, ale pewność w sobie, co jest zdecydowanie ważniejsze w prawidłowym jego rozwoju. Dziecko ma świadomość zapracowania rodziców, stąd ich dar dla niego samego z własnego czasu, jest przez niego odbierany, jako wyjątkowy dar i zawsze zauważany. To pozwala mu też nie mieć cienia wątpliwości, że jest ono chciane, kochane i potrzebne. Ponadto przez systematyczną bliskość, otwieramy dziecko na świat, który można by nazwać światem intymności emocjonalnej. Dziecko uczy się otwartości wobec rodziców poprzez zaufanie im, wyrażające się w odwadze do zadawania im pytań, dzieleniu się własnymi myślami, emocjami: lękami, radościami, niepokojami, tęsknotami, marzeniami, wątpliwościami. Ta swoistego rodzaju autoprezentacja, pozwala rodzicom poznawać ich własne dziecko. Ważne podkreślenia jest i to, że intymność emocjonalna uczy wzajemnej dyskrecji, co jeszcze bardziej scala relacje pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Przecież to otwarcie swojego dziecięcego świata emocjonalnego nie jest wobec przypadkowej, nic nieznaczącej, osoby i nie jest bez znaczenia dla samego dziecka.

Trzeba też zauważyć, że i rodzic, aby być czytelnym przewodnikiem dla swojego dziecka powinien otwierać przed nim i swój świat emocji, wartości, uczuć, dostosowując do zdolności percepcyjnych swojego rozmówcy. Tymczasem dorośli nie chętnie to czynią, zapominając, że prawdziwą miłość przekazuje się nie w deklaracjach, ale czułych gestach. Dlatego przy głośnym czytaniu dziecku, rodzice nie powinni lękać się nieustannego wyrażania tkliwości i czułości, gdyż komunikowanie się fizyczne jest konsekwencją języka miłości [Chapman 2001]. Takie zachowania budują, bez wątpienia, trwałe więzi pomiędzy dzieckiem a rodzicem. Nie bez znaczenia na świat emocjonalny dziecka mają również dobierane lektury, a ściślej mówiąc ich bohaterowie. Dziecko identyfikuje się z losami swoich bohaterów, przeżywa ich doświadczenia, wyrażając emocje, co rozwija w nim zdolność empatii, tak bardzo ważną w budowaniu właściwych relacji interpersonalnych. Co więcej, w bliskości rodzica dziecko ma możliwość skonfrontowania swojej wrażliwości, czy jest właściwa, ma możliwość usłyszenia zdania dorosłych na temat własnych uczuć i przeżywanych emocji. To również bardzo cenne doświadczenie w budowaniu i rozwijaniu prawidłowego dziecięcego świata inteligencji emocjonalnej.

Rozwój społeczny dziecka. Pomimo tak intensywnego rozwoju świata informatycznego, który ma ułatwiać człowiekowi wzajemne komunikowanie się, dostrzegamy we współczesnym społeczeństwie zatrącanie zdolności prowadzenia dialogu, co jest konsekwencją braku czasu na spotkania, rozmowy, na zatrzymanie się, by być razem. Ten brak czasu na dialog sprawia, że w ostateczności pozostajemy osamotnieni, pełni niepokojów, zamknięci w sobie i na drugiego człowieka [Lunardi 2011]. Rodzinne głośne czytanie dla dziecka uczy je rozmowy, nazywania pewnych

stanów, zdarzeń, sytuacji. Dziecko zadając pytania podczas czytania, staje się w kontakcie ze społeczeństwem odważniejsze do publicznego zabierania głosu, swobodniejsze w myśleniu i mówieniu. Doświadczając szacunku ze strony własnych rodziców, zna poczucie własnej wartości i z większą odwagą staje przed innymi, swobodnie wchodząc w nowe interakcje społeczne. Kontakt z rodzicami przy książce jest też znakomitą rozrywką dla wszystkich zaangażowanych w ten proces wychowania. Książki pełne żartów, uśmiechu pomagają w rozwijaniu poczucia humoru, które musi mieć swój poziom, kulturę i styl. Ponadto bohaterowie z przeczytanych książek podpowiadają dziecku, jak porozumiewać się ze środowiskiem: w domu, w szkole, na ulicy. Podpowiadają jak rozwiązywać sytuacje kryzysowe: kłótnia z kolegą, bratem czy siostrą. Podpowiadają jak budować poprawne relacje międzyludzkie, bez których trudno być w życiu szczęśliwym. Pokazują też świat wartości, który w rzeczywistości wiele razy jest lekceważony czy też zapomniany, a bez którego trudno jest właściwie funkcjonować w społeczeństwie. Uczą się, co jest dobre a co jest złe, przyczyniając się przez to do rozwoju w dzieciach wrażliwości moralnej. To dobry sposób na inspirowanie do moralnie dobrych działań społecznych, które rozwijają w młodych odbiorcach prospołeczne postawy, stając się profilaktyką dla zachowań aspołecznych. Prawie zawsze przeczytana książka staje się w jakiś sposób inspiracją do twórczych zabaw, zachowań, działań.

W przestrzeni publicznej śródki społecznego komunikowania się odgrywają ważną rolę. W życiu dzieci także. Wzrasta, więc liczba dzieci zgłaszających się do Poradni Zdrowia Psychicznego z problemami uzależnienia od nowych mediów. Wspólne rodzinne czytanie temu zapobiega ucząc innego wykorzystania czasu, stając się także zdrową formą ucieczki od codziennych problemów, niepowodzeń.

Rozwój intelektualny dziecka

Codziennie czytanie dziecku rozwija i ćwiczy jego pamięć, poprawiając koncentrację i przygotowując do samodzielnego czytania i pisania. Dzieci, którym rodzice systematycznie czytają książki, bardzo wcześnie wykazują zainteresowanie nauką pisania. Rozmawiając podczas czytania, udzielając odpowiedzi na dziecięce pytania, rozwijamy w dziecku myślenie, ucząc logicznego spojrzenia na konkretne sytuacje, zdarzenia. Staje się ono wówczas bardziej krytyczne i refleksyjne. Dziecko zauważa też, że każda przyczyna ma swój skutek, że każde zachowanie pociąga za sobą konsekwencje. Czytanie i słuchanie mocno stymulują wyobraźnię dziecka, która potrzebna jest w rozwoju jego twórczości. „Mózg dziecka, które słucha bajki, pracuje znacznie bardziej aktywnie niż mózg dziecka, które ogląda je na ekranie” [Koźmińska, Olszewska 2011, s. 61]. Rozwój wyobraźni potrzebny jest do tego, by mądrze planować i przewidywać rozwój poszczególnych wydarzeń. Dziecko z wyobraźnią staje się bogate nie tylko w dobra materialne, ale również i duchowe, gdyż potrafi widzieć głębiej i dalej od innych. Brak wyobraźni nie rozwija myślenia perspektywicznego, tylko uruchamia mechanizm naśladowania, podpatrywania, czy też kom-

binowania. To zaś wywołuje stany frustracji, przygnębienia, rezygnacji, wycofywania się z zaangażowania w życie społeczne.

Ponadto poprzez codzienne czytanie na głos, dziecko rozwija swoją wiedzę i swoje zainteresowania oraz pasje w różnych obszarach, dziedzinach, dyscyplinach. Stały dialog z dzieckiem podczas czytania wzbogaca jego zasób słów i doskonali „znajomość zasad i struktur języka” [Kozłowska, Olszewska 2011, s. 58]. Badania naukowe dowodzą, że „poziom języka rozumianego przez dzieci, gdy im czytamy, wyprzedza o dwa, trzy lata poziom języka, który są w stanie zrozumieć, czytając same, i dzieje tak mniej więcej do trzynastego roku życia, gdy poziomy te się zrównują” [Kozłowska, Olszewska 2011, s. 100]. Takie dzieci nie mają problemów z nauką w szkole. Przeciwnie, to pomagają im odnosić sukcesy, które stają się dla nich kolejnymi, dobrymi motywatorami do nauki. To wszystko sprawia, że nawyk czytania i zdobywania wiedzy kształtuje się i utrwała w nich na całe życie.

Rola osób miejsca i doboru lektur we wspólnym rodzinnym czytaniu książek

Organizowana od lat akcja „Cała Polska czyta dzieciom” niewątpliwie należy do cennych inicjatyw, które mają pozytywny wpływ na rozwój młodego pokolenia. Każdy dorosły może i powinien czytać dzieciom książki, czy to pani w szkole, czy to lekarz w szpitalu na oddziale dziecięcym. Stąd tak wielkie zainteresowanie różnych środowisk, począwszy od polityków, aktorów, celebrytów w głośne czytanie dzieciom. Jednak czytanie w kręgu rodzinnym jest najcenniejsze. Zwłaszcza wówczas, kiedy czytamy dla jednego dziecka, a nie dla całej grupy dzieci. Ta wyjątkowość spotkania niesie wówczas najwięcej dobra. Dziecko na kolanach własnej mamy, taty, babci, dziadka, wujka, cioci czuje się naprawdę wyjątkowe. Taka bliskość, zwłaszcza rodziców, procentuje na przyszłość najbardziej, o czym już było mowa. Jednak z dyspozycyjnością rodziców bywa różnie, a tymczasem ich bliskość, ich czas są najbardziej pożądane przez ich dziecko. Tego, tak naprawdę nikim i niczym zastąpić się nie da. W funkcjonowaniu rodziny zauważa się od dawien dawna większe zaangażowanie matek w wychowanie i rozwój dzieci, a tymczasem obecność ojca jest również cenna, a nawet w wielu sytuacjach cenniejsza. Pracując z dziećmi z niepełnosprawnością zauważamy, że tam, gdzie w terapię dziecka zaangażowany jest ojciec, przebiega ona zdecydowanie lepiej. Dziecko z bliskości i zaangażowania ojca czerpie siłę i motywację do działania większą niż od matki. Autorytet ojca determinuje dziecko do większego angażowania się w rozwój i usprawnianie własnego funkcjonowania fizycznego. Dotyczy to również głośnego czytania dla dziecka, wspólnego odrabiania z nim zadań, wykonywania wspólnych czynności. Efekty są nieporównywalnie większe. Stąd bardzo ważne jest uświadamianie ojcom roli, jaką naprawdę mają do spełnienia w życiu własnego dziecka, nie tylko z niepełnosprawnością. Powinni też pamiętać, że od 6 do 14 roku życia ich obecność jest ważniejsza w rozwoju dziecka niż obecność matki, która przeważa nad obecnością ojca do 6 roku życia [Biddulph 2004].

Odnosnie do miejsca, w którym najlepiej czytać, to trzeba zrobić wszystko, aby było to pomieszczenie, w którym nikt nie będzie przeszkadzał, chociażby ciągłym przechodzeniem tam i z powrotem. Trzeba wyeliminować wszystkie dystraktory, jak chociażby włączony komputer, telewizor, czy radio, co jest współczesnym stylem uczenia się młodych ludzi. Wygodne fotele, krzesła, stół, to istotne czynniki w budowaniu atmosfery czytania. Miejsce to powinno zawsze kojarzyć się dziecku z wyjątkowością spotkania, z tajemniczością przeżywanych doświadczeń, z niepowtarzalnością chwili, z niedostępnością dla innych, obcych osób, by chętnie powracało do tego miejsca i z wielką przyjemnością oddawało się czytaniu i słuchaniu. Warto zainwestować w takie miejsce do głośnego czytania. Warto zainwestować w zakup książek. Domowa biblioteczka jest cenną inwestycją, w której udział powinno mieć również dziecko, z którego zdaniem liczą się rodzice przy zakupie kolejnych egzemplarzy. Dowartościowanie dziecka w tak ważnej kwestii jest dobrą lekcją na przyszłość w samodzielnej ocenie literatury. Dzięki domowej biblioteczce dziecko w każdej chwili samo może sięgnąć po książkę. Ta inwestycja, jak to już wyżej było zaznaczone, zawsze się opłaca, gdyż procentuje na całe życie. W doborze książek trzeba pamiętać o tym, żeby były one dostosowane nie tylko do możliwości percepcyjnych dziecka, ale również do jego wieku i zainteresowań. Powinno się brać pod uwagę dojrzałość psychiczną dziecka, jego wrażliwość, cechy charakteru. Źle dobrane książki mogą skutkować niechęcią do głośnego czytania, albo w ogóle do czytania. Nie zawsze to, co jest reklamowane w mediach dla dzieci, jest dla nich dobre, również pod względem książek. Medialna moda nie zawsze sprzyja właściwemu rozwojowi dziecka. Trzeba o tym pamiętać. Książki te powinny więc być:

- ciekawe i stymulujące dla dziecka;
- wnoszące w życie dziecka pokój a nie rozdrażnienie, czy lęk;
- przekazujące pozytywne treści;
- zrozumiałe;
- pisane poprawną polszczyzną;
- budzące nadzieję i odwagę do życia;
- odpowiadające oczekiwaniom dziecka;
- z jednoznacznym przekazem moralnym;
- rozbudzające poczucie pewności w sobie i akceptacji siebie;
- poszerzające horyzonty wiedzy;
- powinny w niektórych sytuacjach spełniać funkcję terapeutyczną;
- atrakcyjne nie tylko pod względem treści, ale także i formy wydania;
- powinny zawierać ciekawe ilustracje, gdyż cała grafika jest bardzo ważna zwłaszcza dla młodszych dzieci.

Podsumowując to, co zostało wyżej zapisane, możemy stwierdzić, że ma to znaczenie dla każdego czytelnika, a zwłaszcza młodego wchodzącego w świat

książki. Może trudno to zaakceptować, ale dziecko jest w tym momencie najważniejsze i powinno być w centrum naszych zainteresowań odnośnie do tego wszystkiego, co dotyczy świata książki i głośnego, rodzinnego czytania.

Granice wieku dziecka dla wspólnego, rodzinnego czytania książek

Naukowcy zajmujący się psychologią rozwojową dziecka wykazują, że w okresie prenatalnym dziecko słyszy i koduje dźwięki, i je różnicuje, jak chociażby ton głosu matki od głosu innych kobiet, rytm, tempo, akcent melodii, na które po urodzeniu odpowiednio reaguje [Kornas-Biela 2015], stąd zasadnym byłoby rozpoczęcie czytania dziecku książek jeszcze przed jego narodzinami. Część rodziców podejmuje tę praktykę z wewnętrznym przekonaniem o pozytywnym jej oddziaływaniu nie tylko na samo dziecko, między innymi poprzez budowanie w nim poczucia akceptacji i bezpieczeństwa jeszcze przed narodzinami, ale również na nich samych, gdyż praktyka ta bardzo mocno i pozytywnie wpływa na zacieśnianie więzi pomiędzy nimi. Ten rodzaj przygotowania się na narodziny dziecka jest dla rodziców wyjątkowy pod każdym względem, nie tylko emocjonalnym. Uczy ich również sztuki bycia ze sobą, jako małżonków posiadających wspólny cel, jakim są narodziny ich dziecka.

Inni specjaliści [Fox 2001, Blakemore, Weston Ramirez 2006] wskazują, że dzień narodzin dziecka to zdecydowanie wyjątkowy czas na rozpoczęcie głośnego czytania. Powinien on trwać nieprzerwanie przynajmniej do trzynastego roku życia, a już bezwzględnie do drugiego roku życia, gdyż w tym okresie mówienie do dziecka, rozmawianie z nim, czytanie mu książek ma wyjątkowe znaczenie dla rozwoju funkcji językowych dziecka. Mózg dziecka w tym okresie pod wpływem bodźców językowych płynących z zewnątrz produkuje „tysiące nowych połączeń pomiędzy neuronami, zwanych dendronami, które łącząc się poprzez aksony, tworzą nieprawdopodobnie bogate okablowanie, umożliwiające szybkie przyswajanie, przekazywanie, przetwarzanie i odszukiwanie informacji” [Kozłowska, Olszewska 2011, s. 84]. Dotyczy to również dzieci z niepełnosprawnością. J. Trelease [2006] opisuje sytuację dziewczynki urodzonej z zespołem Downa, której rodzice od dnia narodzin czytali jej codziennie po 10 książeczek. Jennifer uczęszczając do publicznej szkoły, wiele razy była jedynym dzieckiem w klasie, które rozumiało trudniejsze teksty czytane przez nauczyciela. Co więcej, Jennifer ukończyła studia. Ten sam autor pokazuje także głębszy sens czytania książek na głos wszystkim dzieciom z niepełnosprawnością, niezależnie od stopnia ich niepełnosprawności. Efekty czytania nie są takie same dla wszystkich dzieci. Są one uwarunkowane stopniem i rodzajem niepełnosprawności. Jednak można wymienić pewien obszar zalet, który jest wyraźny w wielu sytuacjach. Otóż czytanie na głos ma wpływ:

- pośredni na usprawnianie, stymulowanie pracy mózgu;
- na rozwój, czy poprawę funkcji mowy, co w jakiś sposób usprawnia i wzbogaca wzajemną komunikację;

- na odwracanie skoncentrowania się na obecnym stanie zdrowia, choroby;
- dając nowe tematy do rozmów, do dzielenia się sobą z innymi;
- podpowiadając nowe pomysły na rozwiązywanie konkretnych spraw;
- na kształtowanie osobowości;
- stając się motywacją do samodzielności;
- na akceptację swojego stanu;
- na znalezienie wyjścia z niektórych sytuacji.

Nie jesteśmy w stanie wymienić wszystkich zalet. Jedno jest pewne, że warto podjąć trud czytania, gdyż w każdej konkretnej sytuacji pozostawia on ślad u dzieci z niepełnosprawnością, większy czy mniejszy, ale jednak.

Trudno odpowiedzieć jednoznacznie na pytanie o górną granicę wiekową głośnego czytania, gdyż jedne dzieci już w dwunastym roku życia oznajmniają rodzicom o potrzebie samodzielności i pragnieniu wyłączenia się z częstego głośnego czytania im książek, i należy to uszanować, a inne jeszcze w okresie gimnazjalnym potrzebują tego wyjątkowego kontaktu z książką czytaną na głos przez bliskie osoby. Ważne jest, by być świadomym tego, że ten kontakt naprawdę jest ważny zarówno dla dziecka, jak i dla rodziców. Mając codzienny dwudziestominutowy kontakt z własnym dzieckiem jesteśmy w stanie pomóc mu w jego życiowych potrzebach. Jesteśmy w stanie je usłyszeć, dostrzec. Gdy zaniedbujemy te spotkania, tracimy ten czas bezpowrotnie. Prawdą jest to, że taki czas musi nastąpić, i następuje, ale dzieci naprawdę chętnie powracają do tej praktyki, jeśli wiedzą, że mogą powrócić. Byłoby jednak czymś wielce satysfakcjonującym, gdyby ten czas przekształcił się też w okres samodzielnego czytania książek dla przyjemności, z perspektywą dostrzeżenia sensu czytania ich kiedyś własnym dzieciom.

Zakończenie

Wychowywanie dziecka przez wspólne czytanie dla niego książek na głos, to proces, który zawsze wymaga zarówno miłości pełnej autentycznej cierpliwości, jak i gorliwego zaangażowania ze strony dorosłych, a zwłaszcza rodziców. Dzieci, którym się nie czyta książek, czują się niepotrzebne. Rodzi się w nich przekonanie, że przeszkadzają wszystkim a zwłaszcza swoim rodzicom, że zabierają im czas. Tracą wówczas wszelką motywację do rozwoju, do życia. Stają się gnuśne, agresywne, aroganckie. Nie podejmują żadnych starań, albo w minimalnym stopniu, by podnieść swój poziom edukacyjny [Zasacka 2006].

Swoim buntem sygnalizują brak zgody na takie traktowanie. Dlatego niepokojące są dane Komendy Głównej Policji z 2014 roku mówiące o wzrastającej liczbie samobójstw wśród dzieci przed ukończeniem dziewiątego roku życia, jak i wśród młodzieży [KGP 2015]. Kiedy kilka lat temu, media donosiły, rozpisując się dosyć szeroko, o zatrzymaniu w Warszawie dziewczęcego gangu, który specjalizował się w napadach i okaleczaniu przypadkowych młodych przechodniów. Na pytanie

sędziego, dlaczego to robią padła odpowiedź: „to z braku miłości Wysoki Sądzie”. To szczerze wyznanie powinno stać się dla wszystkich dorosłych, a zwłaszcza dla rodziców motywacją do takiej zmiany swojego stylu życia, aby dzieci w ich bliskości nigdy nie zwątpiły w sens istnienia. Zaprezentowany temat nie wyczerpuje wszystkich jego aspektów, ale ufam, że stanie się ciekawym zaczynem do głośnej, twórczej dyskusji społecznej, jak i kameralnej w środowiskach rodzinnych, nad rolą dorosłych w życiu dziecka przez pryzmat głośnego czytania książek. To zaledwie dwa-dzieścia minut dziennie, ale codziennie, by dziś i jutro było w życiu dziecka, każdego dziecka piękniejsze od wczoraj.

Bibliografia

- Biddulph S. (2004), *Wychowywanie chłopców*, Rebis Warszawa.
- Blakemore C.J., Weston Ramirez B. (2006), *Baby Read-Aloud Basics*, Amacom, USA.
- Chamera-Nowak A., Ippold L. (2015), *Bajka jak lekarstwo. Zastosowanie bajkoterapii w terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Chapman G. (2001), *I cinque linguaggi dell'amore*, Elledici, Italia.
- Fox M. (2001), *Reading Magic – Why Reading Aloud to Our Children Will Change Their Lives Forever*, Harcourt Inc., USA.
- Komenda Główna Policji, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/samobojstwa>, data pobrania 10.09.2015.
- Kornas-Biela D. (2015), *Okres prenatalny*, [w:] J. Rempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN SA, Warszawa.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2011), *Wychowanie przez czytanie*, Grupa Wydawnicza Weltbild, Warszawa.
- Lunardi M. (2011), *Poczytajmy. Jak rozwijać w dziecku pasję czytania*, Wydawnictwo Franciszkanów Bratni Zew, Kraków.
- Michalak D., Koryś I., Kopeć J. (2016), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku, wstępne wyniki*, Warszawa, za: <http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf>, data pobrania: 26.08.2016.
- Pogoda I., Szostakowska M., Szczurek A. (2015), *Badanie efektów czytania dzieciom od urodzenia*, Warszawa, za: http://www.calapolskacztytadziciom.pl/ckfinder_pliki/files/Raport%20ko%20C5%84cowy.pdf, data pobrania: 29.08.2016.
- Trelease J. (2006), *Read-Aloud Handbook*, Penguin Books, USA.
- Zasacka Z. (2006), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży, Streszczenie raportu końcowego z badania*. Warszawa, za: www.calapolskacztytadziciom.pl/ckfinder_pliki/.../Raport_OE_wersja_12_stron.pdf, data pobrania: 26.08.2016.

Lidia Pawelec

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Rozluźnienie więzi rodzinnych wskutek migracji zarobkowej jednego z rodziców

The relaxes of the family ties as an effect of the labour migration one of one parent

Abstract: Internal migration is the movement that occurs in the area of the country. It consists in the fact that one of the family members (usually male) is working constantly outside the home. Permanent absence of one parent causes the systematic weakness of the family ties and loosen of the relationship which exist between family members. The consequence of the work of one of the parents outside the home is to change the structure, organization and functions of the family and the scope of the role of parents. In families temporarily incomplete appears disorganization, generates anxiety and there is uncertainty in people who remain in the home, especially in children. Labour migration one of the parent significantly loosens family ties resulting in the disruption of the family in many areas of life. This leads to the usually considerable partial or significant dysfunction.

Key-words: migration, temporarily incomplete family, family relationships.

Wprowadzenie

Większość współczesnych rodzin dotkniętych jest zjawiskiem migracji w różnym stopniu. Dotyczy ono jej bliższych lub dalszych członków, a jego skutki obejmują wiele pokoleń. Na wstępie warto przypomnieć znaczenie pojęcia migracji. Słowo to

wywodzi się od łacińskiego *migratio*, co oznacza wędrówkę/przemieszczanie się mieszkańców kraju lub regionu. Przyczyny tej wędrówki są różne, m.in. ekonomiczne (migracja zarobkowa) lub polityczne (wojna). Pojęciem pokrewnym jest emigracja oraz imigracja. Emigracja oznacza dobrowolne opuszczenie kraju rodzinnego, natomiast imigracja to przyjazd do obcego kraju w celu osiedlenia się tam na stałe [Markowski 2008, s. 37]. Wszystkie te pojęcia oznaczają opuszczenie swojego kraju, natomiast różną się motywami wyjazdu i jego celami.

Przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule jest migracja wewnętrzna, czyli takie przemieszczanie, które następuje w obszarze danego kraju. Polega ona na tym, że jeden z członków rodziny (najczęściej mężczyzna) pracuje stale poza domem, ale nie za granicą. Zwykle bywa w domu rodzinnym, co tydzień lub co dwa tygodnie. Praca taka bywa określana także, jako praca w delegacji. Mimo tego, iż ma on systematyczny (i wydawałoby się dość częsty) kontakt ze swoją rodziną sytuacja ta znacząco wpływa na funkcjonowanie tej wspólnoty.

Rodzina niepełna czasowo – pojęcie i typologia

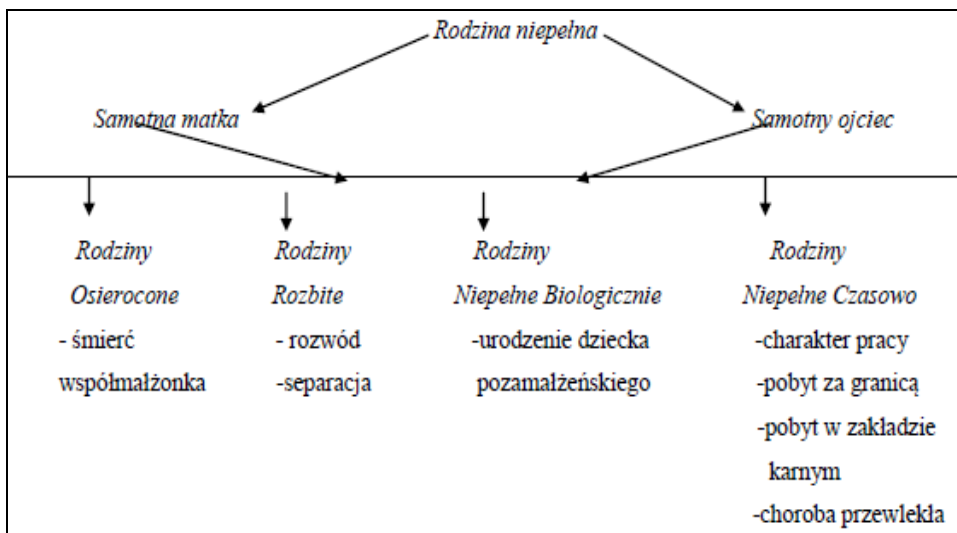
Rodzina, według definicji Z. Tyszki, jest „...instytucją ogólnoludzką, spotykaną we wszystkich epokach i kulturach. (...) jest zbiorowością ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji” [Tyszka 1979, s. 10]. To „najbardziej naturalna, podstawowa i elementarna społeczność, od wartości której zależy w dużym stopniu siła, prężność i zdrowie całej społeczności” to także wspólnota rodziców, dzieci, rodzeństwa, dziadków i krewnych oraz naturalna i fundamentalna jednostka społeczeństwa, która podlega ochronie ze strony społeczeństwa i państwa ([Pecyna 1998, s. 33–34]. Rodzina nie może być jednak postrzegana głównie w aspekcie pełnionych przez nią ról w społeczeństwie, ale przede wszystkim jako wspólnota, w której występują „bliskie stosunki międzyosobnicze i intymnie nasycone emocjami interakcje między jej członkami” [Pecyna 1998, s. 33–34]. Jest ona przy tym naturalnym środowiskiem wychowawczym i pierwszą, najważniejszą grupą w życiu dziecka [Łobocki 2008, s. 310]. To właśnie w rodzinie kształtuje się osobowość człowieka, w niej spotyka się on z wartościami i postawami, co pozwala mu rozwijać się i stawać osobą w pełni przygotowaną do samodzielnego życia w społeczeństwie [Piech 2011, s. 13].

Prawidłowe interakcje zachodzące wewnątrz rodziny umożliwiają jednostce: zdobywanie wzorców organizowania i interpretowania zdobywanych doświadczeń, naukę zasad współczucia społecznego, norm moralnych, pełnienie funkcji społecznych, uczestnictwo w interakcjach międzypokoleniowych, co pozwala doświadczać problemów różnych faz rozwojowych, wchodzenie w bliskie interakcje, ucząc się zasad wymiany psychicznej, otwartości, okazywanie wsparcia dla innych i podleganie ich wpływom, zdobywanie istotnych informacji stanowiących podstawą do samookreślenia i samooceny [Tyszkowa 2000, s. 124–150].

Realizacja tych wszystkich procesów zostaje zakłócona m.in. w sytuacji braku jednego z rodziców, wskutek czego następuje rozluźnienie więzi rodzinnych i osłabienie spójności rodziny. Rodzina, której brak jednego z rodziców określana jest mianem rodziny niepełnej lub zdekompletowanej. Warto poświęcić trochę miejsca zdefiniowaniu tego pojęcia. W literaturze przedmiotu określana jest ona jako „co najmniej dwupokoleniowe niepełne struktury rodzinne (o charakterze biologicznym, biologiczno-prawnym lub prawnym – w przypadku adopcji)” [Trawińska 1996, s. 105]. Charakteryzuje się długotrwałą lub trwałą deformacją struktury partnerskiej i pokoleniowej, która powoduje osamotnienie rodzica w podejmowaniu decyzji życiowych związanych z członkami rodziny i prowadzenia gospodarstwa domowego oraz wymogiem wyłącznej lub zwiększonej odpowiedzialności za losy dzieci. Do cech rodziny niepełnej zalicza się:

- przebywanie jednego dorosłego poza rodziną (nie żyje, mieszka oddzielnie);
- wspólne dla wszystkich, członków rodziny doświadczenie przerwania pierwotnych więzów, łączących je z nieobecnym rodzicem;
- zwykle samodzielne prowadzenie gospodarstwa domowego przez jednego rodzica;
- możliwe uczestnictwo dzieci w więcej niż jedna rodzina (w sytuacji powtórnych małżeństw rodziców) [Raclaw, Trawkowska 2013, s. 9].

Rysunek 1. Przykładowa typologia rodzin niepełnych



Źródło: [Kozdrowicz 1989, s. 16].

Wyróżnia się różne typy rodzin niepełnych, w których owa „niepełność” wynika z różnych powodów. Na powyższym schemacie rodzina, w której jeden z członków pracuje poza miejscem zamieszkania określona została, jako rodzina niepełna czasowo. Należy jednak pamiętać, że nieobecność rodzica może być niezwykle długa, trwająca nawet kilka lub kilkanaście lat, oczywiście „bywa” on w domu regularnie (np. co tydzień, co miesiąc itd.). Analiza zjawiska czasowej niepełności rodziny pozwala zauważyć, iż grupa tego typu rodzin jest wewnętrznie zróżnicowana. Rodzina może być niepełna czasowo z powodu wyjazdu jednego rodzica do pracy, z powodu wyjazdu równocześnie obojga rodziców do pracy, z powodu wyjazdów zamiennych rodziców [Danielewicz 1998, s. 99–100].

Migracja a więzi i relacje rodzinne

Permanentny brak jednego z rodziców powoduje systematyczne osłabianie więzi rodzinnych i rozluźnianie relacji, jakie panują między członkami rodziny. Więź rodzinna to szczególnie typ więzi społecznej. Przeważają w niej więzi osobiste trwalsze niż jedno pokolenie. Jest on efektem wewnętrznych i zewnętrznych sił istniejących w grupie i działających na jej członków, które wynikają z ze związku małżeńskiego, ze świadomości związków genetycznych, z przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współlistnienia, z postaw wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych, w których żyje dana rodzina oraz z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych [Kawula, Brągiel, Janke 2009, s. 48; Dyczewski 1976, s. 30].

Rodzina połączona jest różnymi rodzajami więzi, m.in. formalną, rzeczową, obiektywną, podmiotową, ekonomiczną, opiekuńczą, kulturalną, towarzyską czy też emocjonalno-ekspresyjną [Krzesińska-Zach 2007, s. 17–18]. Każdy z tych rodzajów odnosi się do odrębnego obszaru, w którym funkcjonują członkowie rodziny, jednak wszystkie te obszary nieustannie się ze sobą przenikają tworząc sieć zależności i wzajemnych uwarunkowań. W związku z tym rozluźnienie jednego typu więzi będzie pociągało za sobą (w krótszym lub dłuższym czasie) również osłabienie innych rodzajów więzi. Przejrzystą klasyfikację więzi łączącej członków rodziny prezentuje L. Dyczewski, który wyodrębnił:

- więź strukturalno-przedmiotową – stosunki i kontakty między członkami rodziny, między pokoleniami obejmujące sprawy dotyczące wychowania dzieci, prowadzenia domu, udzielanie sobie wzajemnej pomocy;
- więź osobową – stosunki między osobami w rodzinie i pokoleniami obejmujące uczucia, myśli, pragnienia, aspiracje, postawy;
- więź kulturową – postawy członków rodziny wobec określonych wartości, norm, tradycji, wzorów zachowań, wytworów kultury [Dyczewski 1976, s. 24–26].

Więzi rodzinne stale ulegają przeobrażeniom, co wynika ze zmian w strukturze i funkcjach rodziny, zachodzących pod wpływem procesów urbanizacji i industrializacji. Nowe warunki społeczno-ekonomiczne i kulturowe przede wszystkim spowodowały zmniejszenie roli rodziny tradycyjnej wielopokoleniowej z patriarchal-

nym układem stosunków. Jednocześnie nastąpił wzrost znaczenia więzi osobowych w rodzinie, które opierają się na szacunku, życzliwości, tolerancji, miłości, przyjaźni [Krzesińska-Żach 2007, s. 18–19].

Brak jednego z małżonków powoduje osłabienie, a nawet zanik więzi najważniejszych dla istnienia małżeństwa: bliskości, sposobności do okazywania sobie uczuć, wspólnych rozmów. To oddala ludzi od siebie i zmienia charakter panujących między nimi uczuć. Podczas rozłąki pojawiają się przeżycia rodzące poczucie osamotnienia, tęsknotę, żal, rozczarowanie, strach o przyszłość. Osobne życie sprawia, że ludzie dopasowują się do nowej sytuacji. Osoba, która pracuje poza miejscem zamieszkania siłą rzeczy dopasowuje się do nowego środowiska, porzuca dotychczasową tożsamość i przyjmuje nową, którą narzucają jej nowe realia egzystencji [Bragiel 2013, s. 160–161]. Należy podkreślić, że wcale nie musi to dotyczyć sfery wierności małżeńskiej. Wystarczy, że tworzą się nowe sposoby spędzania czasu, nowe przyzwyczajenia i nawyki, nowe wartości preferowane przez środowisko, w którym migrant przebywa. Zmiana tożsamości dotyczy również małżonka, który pozostaje w domu. On również zmienia się pod wpływem zaistniałej sytuacji, zwłaszcza w wyniku nadmiaru obowiązków wiążących się z wychowaniem dzieci i radzeniem sobie w codziennym życiu bez wsparcia i realnej pomocy współmałżonka. Brak możliwości wspólnego rozwiązywania spraw „na bieżąco” rodzi coraz większe poczucie osamotnienia i rozczarowania, czemu sprzyja fakt braku zrozumienia u partnera/partnerki. Dzieje się tak w związku z odmiennymi wartościami małżonków, nie są dla nich ważne te same kwestie, ich priorytety coraz bardziej się rozmiągają. Coraz częściej doświadczają oni kolizji wartości i norm i nie zawsze potrafią radzić sobie z różnorodnością wyborów. Okresowe powroty rodzica do domu bardzo szybko zaczynają stanowić dla rodziny wyzwanie i wcale nie minimalizują problemów wynikających z rozłąki. Powrót migranta (chociażby na kilka dni) wymaga nowego za każdym razem przystosowania się (i jego i innych członków rodziny) do nowej dla wszystkich rzeczywistości i odbudowywania więzi rodzinnych. Jednak zbyt krótki czas pobytu w domu i konieczność ponownego wyjazdu nie pozwalają odtworzyć rozluźnionych więzi, a często przyczyniają się jeszcze bardziej do ich skomplikowania. Nieobecny rodzic w trakcie każdego pobytu w domu musi na nowo budować więzi z dzieckiem, poznawać go, zdobywać wiedzę na temat jego rozwoju. Zwykle nie jest w stanie nadążyć za zmianami w jego życiu i rozwoju i w efekcie pielęgnowanie więzi emocjonalnej jest bardzo trudne i wymaga niezwykle zaangażowania i determinacji. Znaczący problem zauważają, że powracający z migracji rodzic przyjmuje różne postawy względem domowników. Mogą to być:

- groźny satrapa – rozlicza dzieci z wykroczeń stosując agresję fizyczną lub słowną;
- zrezygnowany kibic – nie interweniuje w problemy domowe obawiając się zepsucia atmosfery rodzinnej lub własnego samopoczucia;
- święty Mikołaj – obdarowuje dzieci prezentami, wkupuje się w ich łaski, zagłuszając przez to własne wyrzuty sumienia [Nowakowska 2010, s. 107–108].

Żadna z powyższych postaw nie jest „mniejszym złem” dla rodzinnych więzi. Wszystkie w taki sam sposób zaburzają prawidłowe funkcjonowanie środowiska rodzinnego, dezorganizują proces wychowawczy, zakłócają role pełnione przez rodziców i dzieci. W rodzinach z czasową nieobecnością rodzica z czasem pojawia się brak stabilizacji rytmu życia i ciągłości w wychowaniu. Bardzo szybko radość cotygodniowych lub comiesięcznych spotkań przyćmiewa niepokój ponownego rozstania. Sytuację komplikuje również fakt, iż wyjeżdżający rodzic przestaje rozumieć sytuację rodzinną i dlatego nie ma możliwości ingerowania w nie, często nie czuje nawet takiej potrzeby. Warto także podkreślić, że migracja zarobkowa wiąże się z poprawą sytuacji materialnej rodziny. Coraz lepsze warunki materialne sprawiają, że u dzieci kształtuje się przekonanie, iż na tym właśnie polega sens życia. Ich system wartości automatycznie ukierunkowany zostaje na afirmację wartości materialnych.

Wskutek czasowej nieobecności rodzica przeobrażeniom ulegają także rodzinne relacje, które odnoszą się do różnych życiowych sytuacji, w których zachodzą wzajemne stosunki między członkami rodziny. Ich najlepszą formą są interakcje zakładające równoczesne, wzajemne oddziaływanie, równoczesną psychiczną i behawioralną aktywność poszczególnych osób [Krzesińska-Zach 2007, s. 15]. Prawidłowo funkcjonująca rodzina dostarcza rodzicom wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego w pełnieniu roli rodzica. Otrzymywane od współmałżonka wsparcie emocjonalne informuje o jego miłości, szacunku i podziwie, co w zasadniczy sposób wpływa na stopień zaangażowania i cierpliwość, wnoszone następnie do relacji z dzieckiem. Brak tego wsparcia wynikający z nieobecności jednego z rodziców zaburza nie tylko relacje między małżonkami, ale również relacje jednego i drugiego z rodziców z dziećmi.

Znawcy zagadnienia uważają, że prawidłowe relacje w rodzinie istnieją wówczas, gdy w harmonii funkcjonują w niej trzy style wychowania: swobodny, treningowy, terytorialny. W stylu swobodnym dziecko traktowane jest, jako podmiot, decyduje o sobie i uczy się samodzielności. Relacje między nim a rodzicami opierają się na dużej tolerancji, na dawaniu oparcia, bezpieczeństwa, na empatii. W stylu treningowym jest natomiast możliwość kształtowania zachowań, cech charakteru i określonych postaw dzieci. Rodzic jest autorytetem kształtującym określone nowe zachowania, umiejętności, wdrażającym dziecko do samodzielności. Z kolei styl terytorialny w wychowaniu opiera się na potrzebach i emocjach dziecka. Cechuje się partnerskim układem relacji międzyludzkich, poszanowaniem autonomii osób, otwarciem na innych, wzajemną komunikacją [Izdębska, 2003, s. 68–69]. Jeśli jeden ze stylów wychowania dominuje w rodzinie wówczas można mówić o zaburzonych relacjach rodzinnych. Dzieje się tak niestety w sytuacji migracji zarobkowej jednego z rodziców. Nieobecny rodziców nie uczestniczy w życiu dzieci, nie zna ich problemów, zainteresowań, planów. Dzieci z kolei odczuwają samotność, mają poczucie braku zainteresowania. Wskutek tego postępuje osłabienie relacji zwłaszcza, gdy wyjazdy są częste i długotrwałe. W efekcie mogą pojawiać się liczne problemy wy-

chowawcze i zmiany w zachowaniu. Dziecko zaczyna mieć problemy z samooceną, budowaniem relacji z kolegami, brakiem zaufania. Pojawiają się problemy związane z nauką, nieusprawiedliwione nieobecności w szkole, sięganie po alkohol i inne negatywne zjawiska [Kozak 2010, s. 118–124].

Podsumowanie

Następstwem pracy jednego z rodziców poza miejscem zamieszkania jest zmiana struktury, organizacji i funkcji rodziny oraz zakresu pełnionych ról rodzicielskich. W rodzinach czasowo niepełnych pojawia się dezorganizacja widoczna nie tylko w podziale obowiązków. Rodzi się również niepokój i niepewność u osób, które pozostają w domu, zwłaszcza u dzieci. Migracja zarobkowa jednego z rodziców znacznie rozluźnia więzi rodzinne, czego efektem jest zaburzenie funkcjonowania rodziny w wielu obszarach życia. Prowadzi to do częściowej lub znacznej jej dysfunkcjonalności przejawiającej się w:

- ograniczeniu licznych funkcji rodziny: emocjonalnej, socjalizacyjno-wychowawczej, itd.;
- ograniczeniu funkcji opiekuńczej w stosunku do dzieci, co przyczynia się do powstania zagrożeń w rozwoju psychospołecznym, wzrostu ryzyka uzależnień;
- ograniczeniu funkcji wyznaczającej – brak procesu kształtowania poczucia przynależności do grup społecznych, ograniczona rola rodziny w budowaniu tożsamości kulturowej dziecka [Tarka 2014, s. 175].

Rozluźnienie więzi rodzinnych prowadzi do zakłóceń komunikacji między jej członkami. Wskutek nieobecności utrzymanie więzi przez bezpośredni kontakt staje się niemożliwe, zastępowane jest przez kontakt pośredni (np. telefon), co jednak nie jest wystarczające. Mimo tego migracja nie musi oznaczać całkowitego rozpadu rodziny. Wymaga ona jednak wypracowania spójności i integralności w inny sposób.

Bibliografia

- Bragiel J., (2013), „Eurosieroctwo” jako rezultat przemiany więzi rodzinnych, „Family Forum”, T. 3, s. 155–169.
- Danielewicz W. (1998), *Problemy rodzin czasowo niepełnych ze względu na długotrwały pobyt rodziców za granicą*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa. Stan i perspektywy*, Łódź.
- Dyczewski L. (1976), *Więź pokoleń w rodzinie*, Warszawa.
- Izdebska J. (2003), *Dziecko w rodzinie i w środowisku równieśniczym, Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Białystok.
- Kawula S., Bragiel J., Janke A. W. (2009), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- Kozak S. (2010), *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa.
- Kozdrowicz E. (1989), *Sytuacja dziecka w rodzinie samotnej*, Warszawa.
- Krzesińska-Żach B. (2007), *Pedagogika rodziny*, Białystok.
- Lobocki M. (2008), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.

- Markowski K. (2008), *Ekonomiczne aspekty migracji*, [w:] M. Zięba (red.), *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, Lublin.
- Nowakowska A. (2010), *Wpływ migracji zarobkowej na jakość życia rodzinnego*, [w:] T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Warszawa.
- Pecyna M. (1998), *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa.
- Piech A. (2011), *Rodzina naturalnym środowiskiem wychowawczym*, [w:] D. Wosik-Kawala (red.), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Lublin.
- Raclaw M., Trawkowska D. (2013), *Samotne rodzicielstwo*, Warszawa.
- Tarka K. (2014), *Sytuacja dziecka w rodzinie migracyjnej*, „Studia i Prace Pedagogiczne”, nr 176.
- Trawińska M. (1996), *Rodziny niepełne i wielodzietne*, Warszawa.
- Tyszka Z. (1979), *Socjologia rodziny*, Warszawa.
- Tyszkowa M. (2000), *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa.

Maria Finogenow

Uniwersytet Łódzki

Martyna Kaflik-Pieróg

Społeczna Akademia Nauk

Dorota Strzelczyk

Społeczna Akademia Nauk

Postawy wobec starzenia się i osób starszych

Attitude towards aging and old people

Abstract: The aim of this article is to present the research on the attitude towards aging and old age. Changes in perceiving features of elderly people over the years and the stereotypes functioning in the society, considering Stereotype Content Model, have been discussed. Research findings show that the attitude towards ageing depends on the responders' age and that elderly people present the most negative image over the senescence. The elderly stereotyping not only has an impact on health and functioning during late-maturity, but also can lead to old people discrimination. Furthermore, it can change the way seniors perceive themselves and their age. It is a positive attitude towards one's own senescence what heavily affects health and sense of well-being of elderly people.

Key-words: attitude towards aging, old age, aging stereotypes, Stereotype Content Model, ageism.

Postawy wobec starości na przestrzeni lat

Wzrost proporcji osób starszych w populacji wynikający przede wszystkim z wydłużania się przeciętnego czasu życia ludzkiego, nasila potrzebę badań nad uwarunkowaniami pozytywnego starzenia się [Finogenow 2011]. Oprócz czynników takich jak status ekonomiczny czy stan zdrowia, istotną rolę dla jakości życia w tym okresie, odgrywa także sposób odnoszenia się społeczeństwa do seniorów.

Na przestrzeni lat postrzeganie, a także traktowanie osób starszych ulegało licznym przemianom [Kołodziej 2006]. Jak wskazuje Semków [1997] postawy wobec osób starszych przybierały niekiedy skrajne formy – u ludów koczowniczych nie akceptowano starców, zaś w społeczeństwach patriarchalnych obdarzani byli czcią i władzą, dysponowali szeregiem przywilejów. Na przykład w starożytnej Grecji władza sprawowana była przez radę starców, których rządy określane są jako gerontokracja. Negatywne spostrzeganie osób starszych nasilało się w okresach kryzysów ekonomicznych, nieurodzaju i głodu. Niskie zarobki, brak miejsc pracy, wzrost przyrostu naturalnego spychały wtedy osoby starsze na margines życia społecznego [Kołodziej 2006]. Współcześnie starość wiązana jest najczęściej ze schyłkowym okresem życia człowieka, który prowadzi do nieuchronnej śmierci, choć jak wskazuje Nelson [2003] postawy wobec tej grupy wiekowej stają się coraz bardziej przychylne.

Pozycja człowieka starego i przypisywane mu cechy kształtują się też odmiennie w różnych kulturach. W wielu zachodnich społeczeństwach np. w Stanach Zjednoczonych, gdzie dużą wagę przypisuje się pracy zarobkowej i produktywności, starość postrzegana jest negatywnie. Wiązana jest bowiem z brakiem zdolności do pracy, brakiem efektywności i użyteczności. Natomiast w krajach Dalekiego Wschodu np. w Japonii, seniorzy obdarzani są szacunkiem i zajmują wysoką pozycję społeczną. Ceni się ich dojrzałość, doświadczenie i życiową mądrość, a okres starości traktowany jest jako okres zasłużonego odpoczynku po wielu latach pracy [Karasawa i in. 2011]. Warto jednak podkreślić, że różnice te dotyczą głównie postaw społecznych wobec starości i starzenia się bez odnoszenia tych procesów do konkretnych osób, natomiast wyniki badań empirycznych dotyczących postaw wobec własnego starzenia wskazują, że kontekst kulturowy nie odgrywa istotnej roli w ich kształtowaniu [Tien-Hyatt 1986].

Stereotypy starości

Postawy wobec starości i osób starszych w znacznym stopniu kształtują się w oparciu o istniejące w świadomości społecznej stereotypy, które w większości są nacechowane negatywnie. Jeden z najbardziej powszechnych stereotypów starości dotyczy zdrowia fizycznego seniorów. Osoby starsze postrzegane są jako nieatrakcyjne fizycznie, schorowane, słabe i niedołężne, a przez to niezdolne do samodzielnego życia, wymagające opieki, pomocy ze strony społeczeństwa [Kilian 2004; Miszczak 2006]. Uwydatnia się zewnętrzne oznaki starości, takie jak zmarszczki, siwe włosy, brak uśmiechu, niska sprawność ruchową, a także słaby wzrok i słuch, trudności

w koncentrowaniu uwagi, zaburzenia pamięci, sztywność myślenia i działania. Wyniki badań [por. Miszczak 2006] pokazują jednak, że stan zdrowia osób starszych, a także ich sprawność intelektualna jest bardzo zróżnicowana – poważne schorzenia występują jedynie u części seniorów, a wielu z nich cieszy się dobrym zdrowiem i sprawnością umożliwiającą samodzielne funkcjonowanie.

Stereotypy starości odnoszą się także do zdrowia psychicznego osób starszych. Zgodnie z nimi seniorzy są bardziej podatni na stres, mają też mniejsze umiejętności radzenia sobie ze stresem i częściej doświadczają przygnębienia w porównaniu z osobami młodymi [Straś-Romanowska, Frąckowiak 2007]. Seligman [2003] wskazuje jednak, że osoby starsze rzadziej doświadczają sytuacji stresowych ze względu na brak aktywności zawodowej, brak konieczności wychowywania potomstwa, mają też większą wiedzę, doświadczenie i umiejętności zdobyte w ciągu życia, które pomagają efektywnie radzić sobie ze trudnymi emocjami.

Jednym z często występujących stereotypów starości jest także stereotyp infantywizacji, który polega na przekonaniu, że osoby w podeszłym wieku stają się podobne do dzieci pod względem obniżonych zdolności umysłowych, niskiej sprawności fizycznej i zniedołężnienia [Steuden 2011]. Konsekwencją występowania tego stereotypu jest przyjmowanie przez najbliższe otoczenie postaw nadopiekuńczych, a niekiedy nawet ograniczających autonomię i prawa osób starszych do decydowania o sobie, co w efekcie prowadzi do nasilenia się poczucia bezradności i niekompetencji u osoby starszej.

Powszechnym stereotypem jest również postrzeganie osób starszych, jako mało elastycznych, niechętnych do zmian, mających trudności w akceptowaniu nowych sytuacji [Peppard 1986]. Warto jednak zauważyć, że zmiany, z jakimi musi zmierzyć się osoba starsza, często mają charakter negatywny, wiążą się z pogorszeniem warunków życia, utratą najbliższych [Finogenow, Zadworna-Cieślak 2013]. Badania pokazują, że choć osoby starsze rzeczywiście potrzebują więcej czasu na zmianę zdania, to pozostają otwarte na akceptowanie zmian przez całe życie [Peppard 1986].

Stereotypy osób starszych dotyczą także sfery seksualnej. Zgodnie ze stereotypowym wizerunkiem wraz z wiekiem w naturalny sposób spada zainteresowanie seksem oraz zdolność do zachowań seksualnych [Straś-Romanowska, Frąckowiak 2007]. Przekonania społeczne wykraczają jednak poza postrzeganie możliwości seksualnych seniorów. Zachowania seksualne w starości mogą być odbierane, jako niezgodne z prawami natury, oceniane jako niemoralne, czy nawet grzeszne, a w konsekwencji społecznie napiętnowane [Ślosarz 2004]. Badania wskazują jednak, że potrzeby seksualne i odczuwanie satysfakcji seksualnej utrzymują się przez większość życia, a podejmowanie aktywności seksualnej wynika z zadowolenia z życia oraz satysfakcji ze związku, a nie wieku człowieka [Peppard 1986].

Zgodnie ze stereotypowym wizerunkiem osoby starsze są do siebie bardzo podobne, zachowują się w zbliżony sposób [Peppard 1986]. Stereotyp prezentuje

ujednolicony obraz potrzeb, oczekiwań i stylu życia osób starszych. Badania pokazują jednak, że zmiany rozwojowe uwarunkowane są wieloma czynnikami w ciągu całego życia jednostki (np. wiekiem kalendarzowym, zadaniami rozwojowymi, warunkami życia, indywidualną historią życia) i mogą zachodzić według różnych wzorców. W konsekwencji pojawia się mocno zindywidualizowany obraz procesu starzenia się i osobowości osób starszych, który trudno ująć w uniwersalny wzorzec, który pasowałby do każdego człowieka [por. Finogenow 2012].

Model Treści Stereotypu

Współczesna literatura przedmiotu coraz częściej podkreśla, że stereotypy starości oraz postawa wobec tej grupy wiekowej jest często złożona i ambiwalentna, a obraz osób starszych zawiera zarówno pozytywne, jak i negatywne treści [Zając-Lamparska 2012]. Modelem, w którym zawartość stereotypu wychodzi poza kategorie pozytywne vs. negatywne, jest Model Treści Stereotypu (Stereotype Content Model – SCM) zaprezentowany przez Fiske, Xu, Cuddy i Glicka [1999].

Zgodnie z modelem, treść stereotypów zorganizowana jest wokół dwóch, względnie niezależnych osi. Pierwszy z wymiarów – ciepło – jest komponentem afektywnym i odnosi się do atrybutów związanych z intencjami jednostki. Drugi wymiar – kompetencja – odnosi się do gotowości wprowadzania intencji w czyn, cech związanych z umiejętnościami. Wymiar ciepła związany jest ze współzależnością, natomiast wymiar kompetencji z relatywnym statusem [Fiske i in. 1999; Fiske, Cuddy, Glick, Xu 2002].

Wyróżnione dwa wymiary tworzą przestrzeń, w której wyróżnić można cztery rodzaje stereotypów. Stereotypy pozytywne charakteryzuje wysoka ocena na obydwu wymiarach (wysokie ciepło i wysoka kompetencja), a stereotypy negatywne – niska (niskie ciepło i niska kompetencja). Badacze twierdzą jednak, że znacznie częściej występują stereotypy ambiwalentne, w których jeden z wymiarów osiąga wysokie, a drugi niskie natężenie. Do stereotypów ambiwalentnych autorzy zaliczają się stereotypy zawistne, charakteryzujące się niską oceną ciepła oraz wysoką oceną kompetencji, a także stereotypy paternalistyczne o wysokiej ocenie na wymiarze ciepła, a niskiej ocenie na wymiarze kompetencji [Fiske, Cuddy, Glick, Xu 2002]. Na podstawie Modelu Treści Stereotypu opracowana została mapa zachowań (the BIAS map) [Cuddy, Fiske i Glick 2007], która umożliwia przewidywanie siły i kierunku związków między treściami stereotypu danej grupy, odczuwanymi wobec niej emocjami i tendencjami do określonych zachowań wobec niej. Model nawiązuje więc do opisywanej w literaturze społecznej triady, w której stereotypy tworzą komponent poznawczy, uprzedzenia – komponent emocjonalny, a dyskryminacja – komponent behawioralny [Aronson, Wilson, Akert 1997].

Zgodnie z badaniami opartymi na Modelu Treści Stereotypu osoby starsze postrzegane są zgodnie ze stereotypem paternalistycznym, a zatem oceniane są wysoko na wymiarze ciepła, a nisko na wymiarze kompetencji [Fiske i in. 2002; Pinheiro, Couto, Koller 2012]. Stereotyp paternalistyczny obrazuje grupę, której się

nie szanuje, a równocześnie odnosi się do niej z politowaniem, współczuciem, a nawet – w określonych warunkach – z czułością [Fiske i in. 2002]. Jest to grupa zewnętrzna o niskim statusie, która nie jest w stanie zagrozić grupie własnej. Wobec osób postrzeganych zgodnie ze stereotypem paternalistycznym charakterystyczne jest odczuwanie emocji litości, ale też sympatii, natomiast w niewielkim stopniu odczuwanie podziwu, zawiści i pogardy (związanych z innymi typami stereotypów). Wśród intencji behawioralnych wobec tych osób autorzy wymieniają zarówno aktywne ułatwianie, jak i pasywne szkoderstwo [Cudy, Fiske, Glick 2007; Fiske, Cuddy, Glick, Xu 2002]. Oznacza to gotowość do niesienia pomocy członkom tej grupy, jednak w takich granicach, które nie uczynią jej na tyle kompetentnej i silnej, aby mogła zagrozić interesom grupy własnej. Stereotyp paternalistyczny może wiązać się też z protekcyjnym traktowaniem osób starszych, wykluczaniem, podważaniem znaczenia, ograniczaniem dostępu do świadczeń medycznych [por. Cuddy, Fiske, Glick 2007].

Postawy wobec starości – różnice międzypokoleniowe

Liczne badania poszukują także odpowiedzi na pytanie, czy postawy społeczne wobec starzenia się kształtują się odmiennie w zależności od wieku, ich wyniki nie są jednak do końca spójne. Liczne wyniki badań [por. Nelson 2003] pokazują, że osoby młode postrzegają seniorów negatywnie, przypisując im spowolnienie ruchowe, trudności z płynnym myśleniem, naiwność, konfliktowość i zależność od innych. Okres starości postrzegany jest przez nich, jako pozbawiony nadziei, samotny i schorowany. W badaniach Maciantowicz [2006] młodzież utożsamiała okres starości z podatnością na choroby, samotnością, nieużytecznością, bezradnością i biedą. Osoby starsze postrzegane były, jako zgorzkniałe, mało tolerancyjne oraz zręczliwe. Natomiast w badaniach Wiechetka, Zarzyckiej i Steuden [2006] gimnazjaliści wskazywali na liczne pozytywne cechy osób starszych: rozsądek, szczerłość, uczciwość, mądrość, odpowiedzialność, życzliwość, spokój, opanowanie. Równocześnie deklarowali niewielką rolę osób starszych w ich wychowaniu i kształtowaniu ich osobowości.

Dyskryminowanie osób starszych występuje jednak zarówno wśród młodzieży, jak i samych seniorów. Wyniki badań [Trempała, Zając-Lamparska 2007] wskazują, że osoby w okresie późnej dorosłości prezentują bardziej stereotypowe i bardziej negatywne postawy wobec starości i starzenia niż młodzi dorośli. Podobne wnioski wynikają z badań nad postawami utajonymi, zgodnie z którymi jedyną grupą, która nie przejawia utajonych tendencji do stereotypizowania osób starszych są młodzi dorośli [Zając-Lamparska 2008].

Warto jednak zaznaczyć, że negatywny stosunek wobec osób starszych ujawnia się szczególnie wtedy, gdy osoby badane proszone są o określenie swoich postaw wobec ludzi starszych, jako grupy. Natomiast, gdy badani określają postawy wobec konkretnych, znanych osób starszych, to ich postawy nacechowane są bardziej pozytywnie [Nelson 2003; Trempała, Zając-Lamparska 2007]. Wynikać to może

z odmiennych sposobów przetwarzania informacji o osobach przynależących do różnych grup [por. Wojciszke, Doliński 2010]. Informacje dotyczące przedstawicieli grup obcych zapisywane są w pamięci wokół kategorii cech (często stereotypowych), natomiast informacje dotyczące członków własnej grupy – wokół kategorii osób. Podobna zależność występuje w przypadku postaw osób starszych wobec własnej starości. Wyniki badań wskazują, że odbiór osobistego starzenia się nie zależy od kontekstu kulturowego [Tien-Hyatt 1986], a postawa wobec własnej starości jest bardziej pozytywna niż postawa wobec innych przedstawicieli tej grupy wiekowej i zawiera zarówno pozytywne, jak i negatywne elementy [Łukomska, Wachowska 2008].

Konsekwencje stereotypów

Stereotypy starości są często podłożem ageizmu. Pojęcie to po raz pierwszy zostało użyte przez geriatrę Roberta Butlera w 1968 roku i dotyczy negatywnego traktowania osób starszych, dyskryminacji ludzi ze względu na ich wiek [Kilian 2004]. Ageizm wiąże się z przekonaniem, że osoby młode są pod wieloma względami lepsze od osób starszych [Peppard 1986], a jego przejawy widoczne są w różnych obszarach życia [Kilian 2004]. W obszarze zawodowym osoby starsze pomijane są podczas zatrudniania nowych pracowników oraz awansów. Ageizm występuje także w opiece medycznej. Osoby starsze często nie są w pełni informowane o stanie swojego zdrowia, a ze względu na wiek mają ograniczone możliwości leczenia. Również podczas rehabilitacji osoby starsze doświadczają braku dopasowania metod i technik pracy do schorzeń występujących w podeszłym wieku.

Funkcjonujące w społeczeństwie negatywne stereotypy i uprzedzenia nie tylko prowadzą do gorszego traktowania stereotypizowanej grupy, ale wpływają też na sposób, w jaki przedstawiciele tej grupy zaczynają postrzegać siebie w porównaniu do innych grup. Zgodnie z mechanizmem błędnego koła – sposób postrzegania osób starszych przez społeczeństwo, przejawiane wobec nich emocje i zachowania aktywizują u osób starszych zachowania zgodne z tym, jak są oni postrzegani przez innych. Nieprzyjemne komunikaty płynące z otoczenia prowadzą też do tworzenia się negatywnego autostereotypu grupy własnej [Wojciszke, Doliński 2010]. W konsekwencji dochodzi do zagrożenia stereotypem (ang. stereotype threat) – pojawienia się lęku u przedstawicieli stereotypizowanej grupy przed potwierdzeniem treści zawartych w stereotypie [Steele, Aronson 1995]. Efektem jest najczęściej unikanie bądź wycofywanie się z aktywności, które mogą potwierdzić stereotyp, a także osiągnięcie gorszych rezultatów w zadaniach związanych z treścią stereotypu.

Pierwsze badania nad zagrożeniem stereotypem przeprowadzili Steele i Aronson [1995], wykazując, że nawet subtelne zaktywizowanie stereotypu danej grupy może negatywnie wpłynąć na jej osiągnięcia. W literaturze występuje kilka mechanizmów wyjaśniających efekty zagrożenia stereotypem [por. Bedyńska, Dreszer 2006]. Osoby znajdując się w sytuacji zagrożenia stereotypem doświadczają pobudzenia lękowego, które negatywnie przekłada się na poziom wykonania zadań. Ponadto

wskazuje się na spadek poziomu oczekiwań zgodnie z treścią stereotypu, co wiąże się z wkładaniem mniejszego wysiłku w wykonanie zadania. Wyjaśnienia poznawcze z kolei odwołują się do ograniczenia pojemności pamięci operacyjnej i zakłóceń mobilności uwagi na skutek aktywizacji stereotypu – jego teść nadmiernie przyciąga uwagę i angażuje zasoby poznawcze ograniczając pulę potrzebną do sprawnego wykonania zadania.

Zjawisko zagrożenia stereotypem dotyczy różnorodnych grup społecznych wyodrębnianych m.in. ze względu na rasę, płeć, wykonywany zawód, ale także wiek. W przypadku zagrożenia stereotypem u osób starszych jest ono jednak doświadczane inaczej. W większości przypadków, osoby ze stereotypizowanej grupy obawiają się potwierdzenia stereotypu, który uważają za nieprawdziwy, natomiast osoby starsze obawiają się potwierdzenia stereotypu, w który najczęściej. Konsekwencją mogą być zarówno gorsze wyniki w obszarze funkcjonowania poznawczego np. pogorszenie pamięci, spadek zdolności logicznego myślenia, jak i pogorszenie stanu zdrowia osób starszych [Levy 1996; Levy, Slade, Gill 2006].

Ponieważ funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy mogą istotnie wpływać na funkcjonowanie osób starszych, Ellen Langer [2009] postanowiła sprawdzić, czy środowisko, w jakim żyją osoby starsze może wpływać na ich zachowania i efektywność działań. W głośnym eksperymencie przeprowadzonym w 1979 roku, autorka zaprosiła w odstępie czasowym dwie ośmioosobowe grupy mężczyzn w wieku 70–80 lat. Mężczyźni zamieszkali w domu przygotowanym w taki sposób, aby wszystko umożliwiało im przeniesienie się w czasie do roku 1959, a zatem 20 lat wstecz. Był tam czarno-biały telewizor, radio w dawnym stylu, a na półkach stały książki i czasopisma sprzed 20. lat. Dodatkowo w domu nie było luster, odzież pasowała do minionej mody, a jedyne zdjęcia, jakie znajdowały się w pomieszczeniach przedstawiały uczestników sprzed lat. Mężczyźni z grupy eksperymentalnej mieli za zadanie funkcjonować tak, jak zachowywali się 20 lat wcześniej, tak, jakby rzeczywiście był rok 1959. Mężczyźni z grupy kontrolnej funkcjonowali w takich samych warunkach (ten sam budynek, takie samo wyposażenie), jednak mieli za zadanie rozmawiać o minionych latach, wspominać siebie sprzed lat. Wyniki eksperymentu okazały się zaskakujące. W obu grupach u uczestników poprawiły się wskaźniki sprawności fizycznej oraz umysłowej, choć w grupie eksperymentalnej były one bardziej znaczące. Na koniec eksperymentu u mężczyzn odnotowano wyższe wskaźniki w testach inteligencji w porównaniu do wyników uzyskanych na początku badania. Ponadto wzrosła ich siła fizyczna, sprawność manualna, poprawiła się postawa ciała, pamięć i koncentracja, a także wzrok i słuch. Langer [2009] interpretując rezultaty swoich badań twierdzi, że zmieniając środowisko osób starszych można ograniczyć negatywne skutki starzenia się. Choć badania Langer spotkały się z krytyką badaczy, to rezultaty opisywane przez Langer mogą sugerować, że nie tylko zewnętrzne środowisko, w jakim żyją osoby starsze, ale przede wszystkim internalizacja negatywnych stereotypowych cech przypisywanych starości, po-

czucie, że jest się osobą starą, może wpływać na pogorszenie funkcjonowania w okresie późnej dorosłości.

Rola pozytywnej postawy wobec własnej starości

Postawy prezentowane przez osoby starsze wobec własnej starości w istotny sposób kształtują postawy społeczne innych wobec tej grupy. Jeśli osoba w wieku senioralnym przyjmuje postawę osamotnienia i wyłączenia z życia społecznego, to społeczeństwo będzie ją postrzegać negatywnie, jako zależną od innych, wymagającą opieki, a nawet niepotrzebną. Jeśli będzie prezentować pewność siebie, samodzielność, to będzie to sprzyjać kształtowaniu pozytywnej postawy społecznej, w której dominuje ciepło i zaufanie wobec osób starszych.

Nastawienie osób starszych do procesów związanych ze starzeniem się wpływa także na ich zdrowie fizyczne i psychiczne [Levy, Slade, Kunkel, Kasl 2002]. Osoby starsze, które przejawiają pozytywne postawy wobec starości żyją średnio o 7,5 roku dłużej od swoich rówieśników, którzy myślą o procesie starzenia się w sposób negatywny [Levy i in. 2002]. Związek między pozytywną postawą wobec własnej starości a długowiecznością autorzy tłumaczą pozytywną postawą wobec życia, akceptacją negatywnych stereotypów starości, a także podejmowaniem zachowań prozdrowotnych, korzystaniem z opieki medycznej w sytuacji pogorszenia się stanu zdrowia. U seniorów postrzegających starość pozytywnie występuje mniejsze ryzyko śmierci w wyniku chorób układu oddechowego [Levy, Myers 2005], są też mniej narażeni na choroby kardiologiczne [Ostir, Ottenbacher, Markides 2004]. Seniorzy informowani o pozytywnych aspektach starości przejawiają mniej objawów stresu, są też bardziej odporni psychicznie [Levy, Hausdorff, Hencke, Wei 2000], a także lepiej wypadają w testach pamięciowych [Levy 1996]. Osoby starsze, które skupiają się na pozytywnym obrazie starości szybciej odzyskują równowagę psychiczną po traumatycznych wydarzeniach, w których zagrożone było ich życie [Levy, Slade, May, Caracciolo 2006]. Seniorzy postrzegający proces starzenia się w sposób pozytywny cieszą się lepszym zdrowiem [Levy, Slade, Kasl 2002], a także chętniej angażują się w aktywność i działania prozdrowotne [Levy, Myers, 2004].

Zaprezentowane wyniki badań wskazują na wzajemne oddziaływanie na siebie funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów, postaw wobec starzenia się oraz postaw wobec własnej starości, a także ich wpływ na różne sfery życia osób starszych. Skłaniają także do refleksji, że kształtowanie pozytywnych postaw wobec starzenia się i osób starszych może w istotny sposób sprzyjać pozytywnemu starzeniu się.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
 Bedyńska S., Dreszer J. (2006), *Wysmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, „Psychologia Społeczna”, tom 02, nr 02, s. 88–95.

- Cuddy A.J.C., Fiske S.T., Glick P. (2007), *The BLAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes*, "Journal of Personality and Social Psychology", nr 92, ss. 631–648.
- Finogenow M. (2011), *Starzenie się społeczeństwa i starzenie się kompetencji*, [w:] M. Znajmiecka-Sikora, B. Kędzierska, E. Roszko (red.), *Kształcenie ustawiczne od A do Z. Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku pracy*, SATORI druk, Łódź.
- Finogenow M. (2012), *Supporting Development in Old Age*, [w:] A. Sobczak, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Development and supporting the development from perspective of the human sciences - opportunities and threats*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Finogenow M., Zadworna-Cieślak M. (2013), *Zdarzenia krytyczne w okresie późnej dorosłości*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom 14, nr 5, ss. 97–115.
- Fiske S.T., Cuddy A. J.C., Glick P., Xu J.(2002), *A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow From Perceived Status and Competition*, "Journal of Personality and Social Psychology", tom 82, nr 6, ss. 878–902.
- Fiske S.T., Xu J., Cuddy A.J.C., Glick P. (1999), *(Dis)respecting versus (dis)liking: status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth*, "Journal of Social Issues", nr 55, ss. 473–491.
- Karasawa M., Curhan K., Markus H., Kitayama S., Deinberg L.G., Radler B., Ryff C. (2011), *Cultural Perspectives on Aging and Well-being: a Comparison of Japan and the United States*, "Aging and Human Development", tom 73, nr 1, ss. 73–98.
- Kilian M. (2004), *Źródła ageizmu i jego przejawy we współczesnym świecie*, "Gerontologia Polska", tom 12, nr 3, ss. 125–128.
- Kołodziej W. (2006), *Stereotypy dotyczące starzenia się ludzi w podeszłym wieku*, [w:] S. Steuden, M. Marczyk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Langer E.J. (2009), *Counterclockwise: Mindful Health and the Power of Possibility*, Ballantine Books.
- Levy B. (1996), *Improving memory in old age through implicit self-stereotyping*, "Journal of Personality and Social Psychology", nr 71, ss. 1092–1107.
- Levy B.R., Myers L.M. (2004), *Preventive health behaviors influenced by self-perceptions of aging*, "Preventive Medicine", nr 39, ss. 625–629.
- Levy B.R., Myers L.M. (2005), *Relationship between respiratory mortality and self-perceptions of aging*, "Psychology and Health", nr 20, ss. 553–564.
- Levy B.R., Slade M.D., Gill T.M. (2006), *Hearing decline predicted by elders' stereotypes*, "Journal of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences", nr 61, ss. P82–P87.
- Levy B.R., Slade M.D., Kasl S.V. (2002), *Longitudinal benefit of positive self-perceptions of aging on functional health*, "The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences", nr 57, ss. P409–P417.
- Levy B.R., Slade M., May J., Caracciolo E. (2006), *Physical recovery after acute myocardial infarction: Positive age self-stereotypes as a resource*, "International Journal of Aging and Human Development", nr 62, ss. 285–301.
- Levy B.R., Hausdorff J.M., Hencke R., Wei J.Y. (2000), *Reducing cardiovascular stress with positive self-stereotypes of aging*, "The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences", nr 55B, ss. P205–P213.
- Levy B.R., Slade M.D., Kunkel S.R., Kasl S.V. (2002), *Longevity increased by positive self-perceptions of aging*, "Journal of Personality and Social Psychology", nr 83, ss. 261–270.
- Łukomska A., Wachowska, J. (2007), *Seniorzy o swojej starości*, "Gerontologia Polska", tom 16, nr 1, ss. 51–55.
- Maciantowicz E. (2006), *Poglądy współczesnej młodzieży na starzenie się i starość* [w:] S. Steuden, M. Marczyk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Monika Czyżewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Obligatoryjne zgłaszanie podejrzenia krzywdzenia dziecka – czy dążymy ku rozwiązaniu optymalnemu?

Mandatory reporting of child abuse suspicion. Is it the optimal solution?

Abstract: There is a legal obligation in Poland to report suspicions of child abuse for all professionals who work with children. Similar regulations are present in other countries' law; it is only one of the models existing in the world. Apart from detailed description of benefits and disadvantages of the mandatory reporting model, terminological and typological issues of the child welfare and its implications for the child abuse prevention system are discussed in the article.

Key-words: child abuse and neglect, prevention, intervention, child protection, mandatory reporting of child abuse suspicion.

Wstęp

Ochrona dziecka przed przemocą jest częścią pedagogiki społecznej z racji zagadnienia optymalnego rozwoju dziecka z rodziny problemowej. Profilaktyka krzywdzenia dzieci będąca jednym z elementów szerszego systemu ochrony dzieci, to trzy intensywnie rozwijane, powiązane ze sobą poziomy, z czego omawiany tu temat optymalnego modelu zgłaszania należy do trzeciego poziomu, zorientowanego na interwencję wobec zaistniałych przypadków. Notabene jest to poziom najszerzej rozwinięty w większości krajów, a wynikająca z tego dysproporcja, zwłaszcza wobec

profilaktyki pierwszorzędowej działa niekorzystnie na efektywność zapobiegania przemocy [Jarosz 2008, s. 221]. Obszar zapobiegania krzywdzeniu dzieci podlega ciągłym zmianom. Zwłaszcza ostatnie dwie dekady były czasem istotnych przemian w rozumieniu kluczowych dla tej sprawy kwestii. Przyczyniło się do tego upolitycznienie kwestii przemocy w rodzinie, kryzys państwa opiekuńczego i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o realny model polityki społecznej, biurokratyzacja – wzrost liczby formalnych obowiązków i procedur w usługach społecznych wszelkiego typu, a także wzrost zainteresowania mediów „spektakularnymi” problemami społecznymi, do jakich z pewnością należy krzywdzenie dzieci [Parton 2016, s. 9]. Dwa główne trendy organizacji systemu wspierania i pomocy dziecku (w tym dziecka zagrożonego krzywdzeniem), czyli *child welfare* ogniskują się od lat 80. wokół dziecka, jako podmiotu (*child protection*) lub rodziny (*family service*). Jednakże na początku nowego milenium zmieniły swe trajektorie – zbliżyły się do siebie. Jednocześnie pojawił się trzeci wariant – *child-focused* [Munro, Manful 2010, s. 17]. Wybór modelu zgłaszania (obligatoryjne vs. dobrowolne) wiąże się z typem organizacji systemu ochrony dzieci, co z kolei wynika z reżimu socjalnego funkcjonującego w danym kraju.

Reżimy socjalne a modele reagowania na krzywdzenie

Orientacja *child protection* charakterystyczna głównie dla państw anglosaskich przede wszystkim oznacza, co jest spójne z liberalną formułą polityki społecznej, nacisk na doraźne instrumenty ochrony dzieci przed krzywdzeniem i ograniczanie tego zagrożenia, rodziców często traktując, jako adwersarzy a nie potencjalnych sprzymierzeńców. Zawiera w sobie profilaktykę, wychwytywanie przypadków, tytułowe zgłaszanie przypadku, dochodzenie policyjne/postępowanie sądowe, terapię i wsparcie psychologiczne oraz wszelkie inne towarzyszące ujawnieniu przemocy działania i procedury. Bardzo ważną jest tu kategoria szkody. Od jej (potencjalnego) rozmiaru zależy oferowana pomoc. Państwo chętnie ceduje na organizacje pozarządowe działalność edukacyjną i informacyjną w zakresie przeciwdziałania problemom społecznym. Obserwowane w ostatnich latach zmiany wskazują, że np. w Stanach Zjednoczonych i Anglii, nacisk kładzie się na wzmacnianie lokalnych społeczności i rodziny, jako źródeł pomocy dla dziecka.

Inaczej jest w przypadku orientacji *family service* – typowej dla Europy kontynentalnej, zwłaszcza krajów, których reżimy socjalne wyrosły z konserwatywnej i socjaldemokratycznej myśli społecznej. Zakłada się tam interwencję na jak najwcześniejszym etapie, nacisk na rozwój usług na poziomie pierwszo- i drugorzędowej profilaktyki. Rodzina postrzegana jest tu podmiotowo, a celem interwencji jest nie tylko ochrona dziecka, ale przede wszystkim wsparcie rodziny, a także więzi w społeczności lokalnej. Zmiany z ostatnich 20 lat wskazują, że kraje Europy Północnej coraz częściej czerpią z orientacji *child protection* i akcentują konsekwencje przemocy u dziecka oraz optymalną dla niego pomoc, co nierzadko staje w sprzeczności z planem wsparcia prawidłowego funkcjonowania całej rodziny [Parton 2011, s. 861].

Nowy kierunek zwany *child-focused* – czerpie z wcześniejszych: podobnie jak *child protection* zakłada, że najistotniejszą zasadą jest koncentracja na indywidualnym dziecku, ale jednocześnie posługuje się narzędziami typowymi dla *family service*: wczesna interwencja, profilaktyka pierwszorzędowa. Nowum są tu – nierzadko wykluczające się – tendencje do, po pierwsze, powoływania się na koncepcję „państwa inwestycji społecznych” (którego istotą jest budowa kapitału ludzkiego, by sprostać narastającym wyzwaniom ekonomicznym) i, po drugie, dążenia do uszanowania praw dzieci jako takich – pełnoprawnych i partycypujących obywateli, a nie wyłącznie jako przyszłych dorosłych członków społeczeństwa [Parton 2011, s. 858]¹. W orientacji tej dominują rozwiązania nakazujące zgłoszenia obligatoryjne.

Systematyzacji rozwiązań obecnych w poszczególnych państwach nie ułatwiają zawilości terminologiczne – kategoria *child protection system* nie jest ani jednoznaczna, ani konsekwentnie stosowana, choćby z tego powodu, że kategorie *child protection* i *child welfare* bywają zamiennie używane przez praktyków, co wprowadza duże zamieszanie. *Child welfare* to system ochrony dzieci, obecny w jakiejś wersji w każdym kraju cywilizacji zachodniej; system usług świadczonych przez sektor publiczny (wszystkich szczebli) i pozarządowy mający na celu zapewnienie wszystkim dzieciom życia w dobrostanie w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej, oraz w bezpiecznym i przewidywalnym środowisku, co przede wszystkim oznacza posiadanie trwałych, silnych, opartych na pozytywnych emocjach relacji z bliskimi. *Child welfare*, jak zostało to powyżej scharakteryzowane może przejawiać się, jako *child protection* lub *family service system*.

Obowiązujący w Polsce model reagowania na symptomy krzywdzenia dziecka to ciężenie ku systemowi, który zakłada obowiązek zawiadomienia policji lub prokuratury o podejrzeniu popełnienia przestępstwa wobec dziecka jakąkolwiek formą przemocy (art. 304 kpk²). Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie³ w art. 12

¹ Kontrowersje pojawiają się również w odniesieniu do konceptualizacji samej ochrony dzieci przed krzywdzeniem. Język angielski dysponuje tu określeniami „*child abuse prevention*”, „*child protection*” i „*safeguarding*”. W latach 90. rozpoczęło się odejście od sformułowania „*child abuse prevention*” (zapobieganie krzywdzeniu, profilaktyka krzywdzenia) wyrażającego jedynie reakcję na negatywne zjawisko. Rozpowszechniono wówczas „*child protection*” tłumaczone, jako ochronę dziecka – konotacje związane z uważnością i opieką powodują, że jest to termin mniej zagrażający i mający proaktywne brzmienie. Aby procesy ochrony dzieci uczynić skuteczniejszymi – poszukuje się takiego języka, który nie stanowiłby bariery trudnej do zaakceptowania przez rodziców i opiekunów [Wright 2004, s. 390; Webb i Vulliamy 2001, s. 60]. Kolejne lata to dalsze przenoszenie akcentów: zamiast ochrony dzieci przed krzywdzeniem (*child protection*) pojawia się kategoria zabezpieczania, stania na straży ich bezpieczeństwa (*safeguarding*). Wyrażenie to ma bardziej pozytywne konotacje niż *protection*, wskazuje na stałą tendencję ku szerszym definicjom. Mówi się nawet o „*Safeguarding and promoting the welfare of children*” w czym zawiera się ochrona dzieci przed krzywdzeniem, zapobieganie zagrożeniom zdrowia i rozwoju, zapewnianie dzieciom bezpiecznych warunków życia i efektywnej pomocy, podejmowanie działań promujących osiąganie przez dzieci optymalnego rozwoju (za: www.education.gov.uk, Munro, Manful 2010, s. 16).

² Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego. Dz. U. 1997, nr 89, poz. 555.

³ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz. U. 2005, nr 180, poz. 1493 z późn. zm.

stanowi: „Osoby, które w związku z wykonywaniem swoich obowiązków służbowych lub zawodowych powzięły podejrzenie o popełnieniu ściganego z urzędu przestępstwa z użyciem przemocy w rodzinie, niezwłocznie zawiadamiają o tym Policję lub prokuratora. Osoby będące świadkami przemocy w rodzinie powinny zawiadomić o tym Policję, prokuratora lub inny podmiot działający na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie”. Model obowiązkowego zgłaszania obowiązuje w wielu miejscach na świecie, nie jest jednak jedyny. Znajomość innych rozwiązań może okazać się ważna przy okazji dyskusji, jakie toczone są nad kolejnymi nowelizacjami ustawy o przeciwdziałaniu przemocy domowej i procedurą „Niebieskie karty”, zwłaszcza że liczba zgłoszeń (np. na 100.000 ludności) w państwach, gdzie istnieje obowiązek zgłoszenia jest porównywalna do tych, gdzie zgłoszenia są dobrowolne [Gilbert i in. 2012, s. 768]. Interwencje w postaci zgłaszania przypadków można uporządkować następująco:

1. *Mandatory reporting* – obligatoryjny nakaz informowania o podejrzeniach krzywdzenia dziecka dla wszystkich profesjonalistów, czyli tzw. *mandated reporters* – oprócz pracowników oświaty, służby zdrowia, wymiaru sprawiedliwości, służb społecznych, obowiązek może dotyczyć także mediatorów, osób duchownych, farmaceutów, pracowników i wolontariuszy pracujących z dziećmi lub w urzędach. Za niezgłoszenie przewidziane są sankcje prawne⁴.
2. Obligatoryjny dla wybranych, najczęściej kilku grup specjalistów⁵. Zazwyczaj są to pracownicy ochrony zdrowia i oświaty.
3. Brak obligacji zgłaszania to model nazywany *discretionary reporting* (zgłaszanie tzw. uznaniowe, dobrowolne, błędnie nazywane „poufny”)⁶.

⁴ Obowiązuje w następujących państwach członkowskich UE: Bułgarii, Chorwacji, Danii, Estonii, Francji, Hiszpanii, Irlandii, na Litwie, w Luksemburgu, Polsce, Słowenii, Szwecji, w Walii (w kwietniu 2016 r. w Walii weszło w życie prawo nakazujące profesjonalistom informowanie lokalnych władz o swych podejrzeniach krzywdzenia dziecka) i na Węgrzech [Provisions...]. Obowiązuje także w Kanadzie, w federalnym prawie amerykańskim (w szczególności różnią się między sobą regulacje stanowe), w Australii [McCallum 2000, s. 3].

⁵ Dotyczy 10 państw członkowskich UE: Austrii, Belgii, Cypru, Czech, Grecji, Finlandii, Łotwy, Portugalii, Słowacji i Włoch [Provisions...].

⁶ Obowiązujący w Holandii, na Malcie (tu system jednak zdąża do pełnej obligatoryjności), w Niemczech, Nowej Zelandii i w Anglii, Szkocji oraz Irlandii Północnej [Provisions...]. W ostatnich trzech – składowych częściach Wielkiej Brytanii – rozwiązania obowiązujące obecnie mówią o odpowiedzialności wszystkich kontaktujących się w swej pracy z dziećmi, w tym również wolontariuszy, za bezpieczeństwo dzieci [Working Together. 2015, s. 9]. Zaniechanie tego nie jest przestępstwem, choć można być pociągniętym do odpowiedzialności dyscyplinarnej. W Szkocji uznano, że traktowanie każdej sprawy przemocy domowej (w której są dzieci) jako oficjalnego zgłoszenia skutkującego dochodzeniem, nie jest dobrą praktyką [Humphreys, Houghton i Ellis 2008, s. 9]. Zamiast tego optowano za poszukiwaniem – w ramach konsultacji i współpracy z innymi służbami – coraz lepszych dróg i narzędzi do oceny sytuacji rodziny i dziecka, i wprowadzaniem mniej ingerujących w rodzinę form niż postępowanie sądowe. Jednakże od jesieni 2015 r. trwa debata publiczna nad wprowadzeniem systemu obligatoryjnego i sankcji karnych dla osób, które zaniechają zgłoszenia.

Zgłoszenia obligatoryjne

Mandatory reporting oznacza prawną obligację zgłaszania. Na celu ma zmniejszenie dylematu związanego z podejmowaniem decyzji czy zgłaszać swoje, czasem nikłe, podejrzenia. Nakaz wypływający z tego przepisu brzmi „gdy istnieje podejrzenie, że dziecko jest krzywdzone, należy zawsze dokonać zgłoszenia”. Dopiero dalsze działania, m.in. formalne „podtrzymanie” sprawy po zbadaniu zasadności otrzymanego zgłoszenia (ang. *substantiation*) przez odpowiednie organy zadecydują, czy będzie prowadzone dochodzenie. Jednym z argumentów za takim „automatycznym” zgłaszaniem jest fakt, że odwlekanie decyzji o zgłoszeniu, to czynnik zmniejszający prawdopodobieństwo udzielenia pomocy [Zellman 1990a, s. 6]. Spośród państw stosujących *mandatory reporting* w literaturze najszerzej opisana jest amerykańska polityka wobec problemu krzywdzenia dzieci. Zgłaszanie przypadku podejrzenia krzywdzenia jest sprowadzone do rozpoznania symptomów krzywdzenia i przekazania tej wiadomości do System Ochrony Dzieci⁷. To wynik dochodzenia Służb Ochrony Dzieci decyduje, czy sprawa będzie się toczyć, czy zostanie odłożona.

Początki *mandate reporting* w USA, które jest „stolicą światowej mandatoryności”, wiążą się z nazwiskiem Henry’ego Kempe, lekarza, który w 1962 r. do języka medycyny wprowadził termin „zespół dziecka bitego” (ang. *battered child syndrome*) i wraz ze swymi współpracownikami podjął się próby oszacowania skali tego problemu i nakreślenia kierunków walki z nim. Błędnie wówczas – jak się dziś ocenia – przyjęto, że problem dotyczy kilkudziesięciu tysięcy dzieci, i że wobec tego najlepiej będzie wprowadzić obowiązek zgłaszania każdego przypadku. Jak pokazują dalsze badania, chodzi tu nie o tysiące, lecz o miliony przypadków rocznie w samych Stanach Zjednoczonych [Sedlak et al. 2010, s. 3–15]. Za tą korektą nie poszło niestety proporcjonalne zwiększenie funduszy. Wprowadzone w latach 60. i 70. XX wieku zmiany: uchwalone prawo (CAPTA⁸), coraz bardziej rozszerzana definicja krzywdzenia⁹, powiększanie się grupy *mandated reporters*, kampanie na rzecz zwiększenia liczby zgłaszanych spraw przez poszczególne grupy zawodowe wraz z uruchamianymi telefonami zaufania oraz próbami upowszechnienia zasady, że im wcześniej się zareaguje, tym mniejsze jest niebezpieczeństwo poważnych konsekwencji, doprowadziły do lawinowego wzrostu liczby zgłoszeń. Skala tego zjawiska przerosła możliwości organizacyjne i finansowe systemu Służb Ochrony Dzieci, co spowodowało, że w kolejnych latach dla rozpoznania przypadku krzywdzenia wykorzystywać zaczęto definicje krzywdzenia zawężające grono dzieci obejmowanych wsparciem. Nauczycielom nie było jednak łatwo zrezygnować z definicji szerszych, do których przyzwyczajono ich podczas wcześniejszych akcji i szkoleń, co stwarza-

⁷ ang. *Child Protection System*, w ramach którego funkcjonują Służby Ochrony Dzieci (ang. *Child Protective Services*).

⁸ *Child Abuse Prevention and Treatment Act*, amerykańska ustawa o zapobieganiu krzywdzeniu dzieci i udzielaniu im pomocy z 1974 roku.

⁹ Pierwszym rozszerzeniem było uznanie, że dziecko może być krzywdzone również emocjonalnie.

lo liczne utrudnienia w kontakcie między szkołami a Służbami Ochrony Dzieci. System ograniczał się do wykrywania najdrastyczniejszych, ale i najgłośniejszych spraw, które dzięki symptomom właściwie same się ujawniały. Niewykryte pozostawały i pozostają zaś te liczne przypadki, gdzie dzieci pozornie nie prezentują niepokojących objawów, gdyż te ujawniają się np. w ich dorosłości, jako co najmniej tak samo poważne [Melton 2005, s. 9–11]. Etycznie zasługują one na taką samą uwagę, jak te medialnie głośnie.

Problem „nadmiernej zgłaszalności lub zbyt niskiej zgłaszalności” uważany jest za jeden z istotniejszych w debacie o interwencjach wobec zjawiska przemocy. Zwolennicy działań na rzecz zmniejszenia skali zgłaszania w dyskusji, która na dobre rozgorzała w latach 90. (przewodnią rolę odgrywał tu D. Besharov) twierdzili, że niezwykle wysoka liczba zgłoszeń uniemożliwiała prawidłowe funkcjonowanie systemu ochrony dzieci, gdyż wykorzystywano na nie ograniczone zasoby Służb Ochrony Dzieci. Jak oceniano, fundusze szły głównie na nieefektywne zajmowanie się mało istotnymi przypadkami, zamiast udzielania długoterminowej zaawansowanej pomocy w przypadkach naprawdę poważnych. Przeciwnicy takiego ujmowania sprawy z D. Finkelhorem i G. L. Zellman na czele stanowisko oponentów nazwali „mitem zbyt dużej zgłaszalności” powołując się na badania retrospektywne wśród dorosłych ofiar krzywdzenia w dzieciństwie oraz The National Incidence Study – 2 z 1988 r., z których jasno wynika, że wciąż największą barierą powszechności udzielania pomocy osobom doznającym przemocy jest utajnienie problemu wtedy, kiedy się wydarza [Webster 2005, s. 1283; Zellman 1990b, s. 42; Sedlak et al. 2010; Finkelhor 1993, s. 273].

Zarówno D. Besharov, jak i D. Finkelhor zgodzili się, że zarówno nadmierna, jak i za niska zgłaszalność pogłębiają się wraz z kilkoma czynnikami: wtedy, gdy przypadek nie jest oczywisty, gdy nie jest drastyczny, gdy osoby zobowiązane do zgłaszania są źle przygotowane do tego zadania. Szczególnego zlustrowania wymagają działania personelu szkoły – badania wykonane w 1996 r. wykazały, że to ze szkół pochodzi najwięcej zgłoszeń (aż 16%) do Służb Ochrony Dzieci. Jednocześnie należy też mieć na względzie, że blisko 85% przypadków zauważanych w szkołach podejrzeń krzywdzenia dziecka, nie wychodzi poza mury szkoły. *Mandated reporters* są więc przygotowani do rozpoznania pierwszych symptomów, ale tylko co 6. taką obserwację zgłaszają dalej, choć ocena wiarygodności symptomu nie jest ich rolą [Webster i in. 2005, s. 1283; Sedlak et al. 2010, s. 9–4]. Polemikę tę warto pokazać jako przykład dyskursu, który doprowadził do przeformułowania problemu. Obecnie mówi się przede wszystkim o poważnej skali zaniechań przekazywania podejrzeń popełnienia przestępstwa przemocy.

S. Hart i D. Glaser negatywnie oceniają prowadzoną w USA politykę wobec problemu. „Fakt, że interwencje podejmowane w ramach ochrony dziecka są – z pewnymi wyjątkami – nieskuteczne (choć opierają się na słusznych intencjach) wynika przede wszystkim z ich reaktywnego charakteru, zawężonych celów i ograniczonych ram czasowych. Zasoby i strategie wykorzystywane na ogół w tym

kontekście ograniczają się zasadniczo do profilaktyki trzeciorzędowej, uruchamianej po wystąpieniu krzywdzenia, skupiającej się na wykazaniu krzywdzenia, zawężającej działania do konkretnej formy krzywdzenia i realizowanej stosunkowo krótko, przy minimalnym monitoringu". Aby zapobiec zjawisku przeciwności, badacze diagnozują konieczność bardziej systemowego podejścia (niż tylko wykrywania przypadków i zapewnianie ofiarom pomocy) do profilaktyki krzywdzenia – chodzi np. o większe angażowanie rodzin; szybsze wychwytywanie rodzin zagrożonych. „(...) wyniki badania opublikowanego niedawno w USA dowodzą, że dochodzenia w sprawach o krzywdzenie dziecka długofalowo nie poprawiają funkcjonowania rodziny ani zachowania dziecka, wiążą się natomiast z większą częstością depresji wśród matek” [Hart i Glaser 2011, s. 38–39]. „(...) rzeczywista efektywność prewencyjna *mandatory reporting* wcale nie jest ustalona, a obowiązkowe zgłaszanie przydatne jest w sposób widoczny jedynie dla celów statystycznych” [Jarosz 2008, s. 227].

Są praktycy i naukowcy, którzy wprost mówią o bankructwie polityki „mandatoryjności”. Kempe’owskie założenia, na jakich północnoamerykański system został zbudowany, a zwłaszcza struktura i zadania powołanych w jego ramach instytucji, dziś są przez wielu oceniane jako błędne. Relatywnie niewiele badań odnosi się do „efektów ubocznych” formalnego systemu ochrony dzieci. W tych istniejących podkreśla się, że z punktu widzenia innych służb włączonych w ten system, nie zwiększa on integralności szeroko rozumianego systemu społecznego. Chociażby lekarze – ale dylemat ten w równym stopniu dotyczy nauczycieli i innych pracowników służb społecznych – zmuszeni są do zmiany swojego stosunku do pacjentów, który daleki jest od roli, którą dotychczas pełnili, co odbierają jako niekorzystny wpływ na wizerunek służby zdrowia. Konieczność składania zeznań, relacjonowanie słów pacjentów, a szczególnie podważanie ich prawdziwości tam, gdzie rodzaj urazu może sugerować etiologię związaną z przemocą, powoduje, że lekarze nie mogą dalej spełniać roli pewnego rodzaju powierników. W psychologii zdrowia akcentuje się zaś, że sam kontakt z lekarzem może być leczący, ze względu na możliwość otworzenia się przed nim i powierzenia mu swych problemów. Taką rolę też powinni odgrywać lekarze rodzinni. Tam, gdzie prawo nakazuje im obowiązek zgłaszania podejrzeń, wtedy, gdy je mają, nierzadko muszą zmierzyć się z wyzwaniem moralnym: przekonaniem pacjenta, że, choć ten zaklina się, by nie zdradzać jego tajemnic, powiadomienie służb jest działaniem dla jego dobra [Melton 2005, s. 15].

Ambiwalentne uczucia może rodzic wpływ tego systemu na więzi sąsiedzkie. Powiadamianie służb może budować mur niechęci i braku zaufania między sąsiadami, co z kolei przyczynia się do izolacji społecznej. Zaś brak zaufania i współpracy generuje społeczne warunki sprzyjające zjawisku krzywdzenia dzieci. Przeciwnicy mandatoryjności zarzucają, że tam, gdzie skodyfikowane zostają tak ściśle zasady ochrony dzieci, ma to negatywny wpływ na normy społeczne dotyczące ochrony dzieci. Zawsze jest ktoś, kto jest obowiązany do tej ochrony, co ogół społeczeństwa zwalnia z odpowiedzialności. Innym zarzutem jest to, że zgłaszanie mandatoryjne zazwyczaj wiąże się z przeobrażeniem agencji zajmujących się ochroną dzieci. Bar-

dzień zajmują się prowadzeniem dochodzeń w sprawach o krzywdzenie, niż angażują się w zapewnianie realnej pomocy [Melton 2005, s. 15].

Część badań wskazuje na pozytywne skutki polityki „mandatoryjności”. Nalożenie na daną społeczność takiego obowiązku może wskazywać jej członkom, że problem krzywdzenia jest rzeczywiście czymś niezwykle poważnym. Zaistnienie tego zobowiązania w prawie może spowodować – dzięki procesowi internalizacji – że zawiadomienie służb o podejrzeniu krzywdzenia dziecka stanie się osobistym, moralnym obowiązkiem. W badaniu Pence’a i Wilsona na ponad 1200 profesjonalistach ta prawna obligacja uznana została za bardzo ważny czynnik w podejmowaniu decyzji o zgłoszeniu [Pence i Wilson 1994, s. 72].

Zakończenie

Poważny dylemat stoi zarówno przed decydentami w krajach, w których istnieje obowiązek zgłaszania, jak i tam, gdzie zgłoszenia są dobrowolne. Powstaje pytanie czy obwarowanie zgłoszenia szeregiem regulacji rzeczywiście przyczynia się do podniesienia bezpieczeństwa dzieci. W literaturze pojawiają się głosy, że celem działań państwa powinno być oddzielenie dzieci-ofiar, które ma ratować system ochrony przed krzywdzeniem (wraz z całym arsenałem środków i służb: np. Policji, wymiaru sprawiedliwości) od tych, które są w grupie ryzyka i które powinna wspierać lokalna wspólnota (organizacje pozarządowe itp.) [Humphreys, Houghton i Ellis 2008, s. 85]. Pytaniem politycznym pozostają faktycznie kryteria, według których rozpoznaje się krzywdzenie (np. szersza lub węższa definicja krzywdzenia) i ma to wiele wspólnego z funduszami, którymi państwo dysponuje, jednak dziś nie ma wątpliwości, że problemem jest zbyt niska zgłaszalność wobec prawdziwej liczby dzieci-ofiar. Zbyt często „niepewne przypadki” czy pozornie delikatna przemoc emocjonalna okazywały się być tragicznym w skutkach maltretowaniem, by brać pod uwagę koncepcję reagowania tylko na przypadki oczywiste czy najpoważniejsze. Biorąc pod uwagę współczesną wiedzę o problemie, jego rozmiarze, odległych konsekwencjach dla zdrowia psychicznego, o cierpieniu powodowanym przez przemoc, wydaje się, że rezygnacja, z co prawda kosztownych, narzędzi, które pozwalają wychwytywać przemoc dopiero się rodzącą, mniej oczywistą, lepiej ukrytą, dziś nie może już być traktowana jako rozwiązanie.

Z pewnością współcześnie nie ma innej drogi ku ochronie najmłodszych niż instytucjonalizacja działań. Przejawem tego jest coraz liczniejsza grupa państw, w których funkcjonuje system zgłoszeń obligatoryjnych. Jednakże coraz celniejsze regulacje prawne i działania profilaktyczne to cel, który dopiero wespół z obudzoną świadomością obywatelską zapewni zmniejszenie problemu krzywdzenia. W zakresie szerzej rozumianej polityki społecznej rozwinięciem tego kierunku będzie akcent na „państwo inwestycji społecznych”, gdzie pomoc społeczna jest rodzajem inwestycji ku pełnemu rozwojowi ludzkiego potencjału, czyli prowadzenie aktywnej działalności profilaktycznej a nie jedynie pasywne zapewnianie bezpieczeństwa [Lavalette, Pratt 2010, s. 65]. Niezależnie od przyjętego modelu systemu zgłaszania,

który de facto jest zwińczeniem całościowej polityki wobec problemu krzywdzenia, zwiększaniu skuteczności służy dokładne rozpoznanie specyficznych cech i okoliczności przypadku, rozpoznanie charakterystyki psychologicznej sprawcy i zachowania dziecka.

Na naszych oczach w polityce przeciwdziałania krzywdzeniu wylania się alternatywa dla mandatoryjności, jaką jest orientacja *child-focused* wraz z rozbudowaną profilaktyką pierwszo- i drugorzędową, większym naciskiem na wykorzystanie zespołów interdyscyplinarnych i rozwój bardziej wszechstronnych (pozwalających na elastyczne dostosowanie narzędzi do sytuacji) procedur rozpoznawania krzywdzenia [Pence, Wilson 1994, s. 70].

Bibliografia

- CAPTA – The Child Abuse Prevention and Treatment Act (1974), Public Law 93–247.
- Finkelhor D. (1993), *The main problem is still underreporting, not overreporting*, [w:] R.J. Gelles, D.R. Loseke (red.), *Current controversies on family violence*, Newbury Park, Sage.
- Gilbert R. et al. (2012), *Child maltreatment: variation in trends and policies in six developed countries*, “The Lancet”, tom 379, nr 9817, ss. 758–772.
- Hart S.N., Glaser D. (2011), *Krzywdzenie psychiczne – krzywda wyrządzana umysłowi: katalizowanie przemian w zakresie ochrony dziecka w kierunku proaktywnej profilaktyki pierwszorzędowej i promocji dobrostanu osobistego*, „Dziecko krzywdzone”, tom 10, nr 4 (37), s. 37–55.
- Humphreys C., Houghton C., Ellis J. (2008), *Literature Review: Better Outcomes for Children and Young People Experiencing Domestic Abuse*, The Scottish Government, Edinburgh.
- Jarosz E. (2008), *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Lavalette M., Pratt A. (red.) (2010), *Polityka społeczna. Teorie, pojęcia, problemy*, Difin SA, Warszawa.
- McCallum F. (2000), *Cross-cultural Perspectives on Educators' Reporting Practices of Maltreatment*, American Educational Research Association, New Orleans.
- Melton G.B. (2005), *Mandated reporting: a policy without reason*, “Child Abuse & Neglect”, tom 29, ss. 9–18.
- Munro E.R., Manful E. (2010), *Safeguarding children: a comparison of England's data with that of Australia, Norway and the United States*, Department for Education, London.
- Parton N. (2011), *Child Protection and Safeguarding in England: Changing and Competing Conceptions of Risk and their Implications for Social Work*, “British Journal of Social Work”, 41 (5), ss. 854–875.
- Parton N. (2016), *The Contemporary Politics of Child Protection: Part Two*, “Child Abuse Review”, 25 (1), ss. 9–16.
- Pence D.M., Wilson C.A. (1994), *Reporting and Investigating Child Sexual Abuse*, „The Future of Children Provisions on professionals' legal obligation to report cases of child abuse, neglect and violence”, tom 4, nr 2, ss. 70–83.
- Provisions on professionals' legal obligation to report cases of child abuse, neglect and violence, European Union Agency for Fundamental Rights, [online], <http://fra.europa.eu>.
- Sedlak A.J. i in. (2010), *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4)*, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz. U. 2005 nr 180 poz. 1493 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks postępowania karnego, Dz. U. 1997 nr 89 poz. 555.

- Webb R., Vulliamy G. (2001), *The Primary Teacher's Role in Child Protection*, "British Educational Research Journal", tom 27, nr 1, ss. 59–77.
- Webster S.W. et al. (2005), *Overreporting and Underreporting of Child Abuse: Teachers' Use of Professional Discretion*, "Child Abuse & Neglect", tom 29, ss. 1281–1296.
- Working together to safeguard children. A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children* (2015), Department for Education, London.
- Wright S. (2004), *Child Protection in the Community. A Community Development Approach*, „Child Abuse Review”, tom 13, ss. 384–398.
- Zellman G.L. (1990a), *Child abuse reporting and failure to report among mandated reporters*, „Journal of Interpersonal Violence”, tom 5, nr 1, s. 3–22.
- Zellman G.L. (1990b), *Linking schools and social services: The case of child abuse reporting*, "Educational Evaluation and Policy Analysis", nr 12, ss. 41–55.
- Strony internetowe:
<http://fra.europa.eu>
www.education.gov.uk

Ewelina Matysik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

Bogumił Sobczyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

Cenione wartości w rodzinie z perspektywy Ośrodka Pomocy Społecznej

Precious values in a family from the perspective of Social Welfare Centre

Abstract: The article includes the definition of a family, indicating, that it is an example of perfectly created direct contacts, standing for a group of people, who are going towards the common aim, that is also a separated whole. The text also shows the interiorization of values which happen in the social – educational process and the hierarchy of Maslov is presented, too.

Next, the article presents the still developing process of family pathology, which emerges from the interfamily relations, where communicative disorders between the relatives can be observed. The dysfunctional family was characterized and the types of the family disintegration were extracted as well as the factors which have an influence on this disintegration, which cause the disorders in family functioning.

At last the main social problems of modern families were depicted, which constitute the base of using the social welfare such as helplessness in social-educational issues, unemployment, the long-term or serious illness, the need of maternity security, violence in family and poverty.

Key-words: family, help, values in a family, social assistance.

Wstęp

Na rodzinę można patrzeć z perspektywy komórki podstawowej i pierwotnej, w której człowiek otrzymuje pierwsze informacje dotyczące życia, prawdy w nim istniejącej, uczy się rozróżniać dobro od zła, a przede wszystkim uczy się siebie. Dorastanie w rodzinie jest niezmiernie ważne dla jego rozwoju i daje dziecku poczucie więzi, przynależności i bezpieczeństwa. Współczesne teorie socjalizacyjne są zgodne, co do tego, że w procesie uspołecznienia dzieci i młodzieży główną i pierwszoplanową rolę odgrywa właśnie rodzina. Istnieje szereg definicji rodziny, jedną z nich prezentuje Z. Tyszka [1976, s. 74], według którego jest to „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji”. Z kolei M. Ziemska [2012, s. 105] podaje, że „rodzina jest małą grupą społeczną składającą się głównie z małżonków i ich dzieci. Stanowi całość podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym z biegiem życia jednostek, które wchodzi w jej skład. Opiera się na zastanych tradycjach społecznych i rozwija własne”. System wartości, jaki przekazuje rodzina może być pozytywny, jak i negatywny. Wzorce zachowań przekazywane dzieciom będą kielkować w nich do końca życia, dlatego tak ważne jest, aby prowadziły one do jej prawidłowego funkcjonowania.

Rodzina i jej wartość

Rodzina stanowi miejsce, w którym uczymy się miłości i opieki. Zapewnia wszystkie potrzeby psychiczne, fizyczne i intelektualne. Wywiera wpływ na wszystkich jej członków zapewniając oparcie w trudnych sytuacjach i dając poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Kształtuje w nas umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie, budowania relacji z innymi, zdobywania wiedzy [Kozak 2012, s. 106–107]. Rodzina jest przykładem doskonale kreowanych kontaktów bezpośrednich, gdyż stanowi ona zbiór ludzi, którzy idąc ku wspólnym celom, stanowią przy tym odrębną całość. Rodzinę cechują:

- silne i długotrwałe więzi emocjonalno-uczuciowe;
- relacje między członkami pełne osobistych i bezpośrednich emocji;
- wewnętrzna spójność;
- zaangażowanie w działalność grupy wszystkich ich członków;
- w głównej mierze nieformalny, swobodny charakter życia rodzinnego;
- znaczny zakres prywatności przy jednoczesnej kontroli społecznej, gdzie funkcjonowanie rodziny oparte jest na pewnych standardach, wzorach, normach zachowań;
- wspólne zamieszkiwanie, nazwisko, własność materialna i kultura duchowa;
- ciągłość biologiczna [Kanos, Czechowska-Bieluga, 2010, s. 306].

Umiejętność dbania o zdrowie psychiczne dziecka w rodzinie wpływa na jego uczenie się wiary we własne siły i dostrzeganie, co jest tak naprawdę ważne, a co nie godne uwagi. Wzrastanie w rodzinie pełnej miłości rodziców skutkuje kształtowaniem się pełnowartościowego człowieka pozbawionego kompleksów i niezrozu-

mienia. To, w jaki sposób rodzice prześlą poglądy i system wartości będzie odpowiadało jego dalszemu życiu. Cięży na nich duża odpowiedzialność, gdyż ciężko jest sprostać wymaganiom, aby być dobrym rodzicem. Planując założenie rodziny najlepiej zastanowić się, czego tak na prawdę chcemy, do czego dążymy i co jest dla nas ważne. Psychologowie wskazali na pięć cech zdrowej psychologicznie rodziny:

- pozytywną tożsamość, będącą samoakceptacją siebie pomimo posiadanych ograniczeń. Własne potrzeby i pragnienia są tak samo ważne, jak innych osób. Rewers tej postawy stanowi „silny” egocentryzm lub niepewność i nieakceptacja siebie;
- autonomię, czyli prawo do własnego budowania osobistej wersji życia. Rodzina dojrzala stanowi wspólnotę autonomiczną jej członków, opartą na wyborze;
- otwartą komunikację, polegającą na umiejętności prowadzenia rozmowy w sposób asertywny o wszystkich ważnych sprawach życiowych. Zakłada prawo do mówienia, ale i do umiejętności słuchania. Trudne jest komunikowanie własnych uczuć, skarg, obaw, gdyż odsłaniają naszą słabą stronę i wywołują strach przed odrzuceniem;
- wzajemność, czyli wzajemne wspieranie się poprzez oparcie, poświęcenie uwagi i swojego czasu. W zdrowej rodzinie występują relacje empatyczne.
- otwartość, identyfikującą rodzinę otwartą na świat zewnętrzny. Kontaktującą się z innymi, przedstawiającą swoje poglądy i wysłuchującą zwrotnych. Szukającą dystansu do swoich spraw poprzez kontakt z ludźmi [Kozak 2012, s. 110].

Wzajemna otwartość, szacunek i relacje drugim człowiekiem kształtują pozytywny obraz prawidłowo funkcjonującej rodziny gotowej do dialogu i miłości drugiego człowieka. W rodzinie wyróżniamy trzy podstawowe funkcje. Pierwsza z nich to funkcja prokreacyjna, która ujmuje człowieka w dążeniu do zaspakajania popędu płciowego i chęci posiadania potomstwa. Kolejna gospodarcza, odpowiada za trwałość i spójność ekonomiczną rodziny, natomiast trzecia wychowawcza zaspokaja potrzeby, aspiracje i ambicje dzieci oraz pozostałych członków rodziny. Właściwe wypełnianie owych trzech funkcji powoduje wzmocnienie postaw i umożliwia dalszy rozwój społeczeństwa. A. Wiercińska rozszerza katalog funkcji rodziny o:

- stabilizowanie pożycia seksualnego, które zapewnia małżeństwo;
- wzajemną opiekuńczość zabezpieczającą stronę ekonomiczną i zdrowie pod względem psychofizycznym;
- zapewnienie biologicznej ciągłości pokoleń w społeczeństwie i zaspokojenie naturalnych instynktów macierzyństwa i ojcostwa przez prokreację;
- edukacyjny przekaz tradycji kulturowej szczególnie potomstwu w okresie dzieciństwa;
- rozwijanie normotwórcze pożądanych interakcji społecznych w sferze emocjonalno-ekspresyjnej (obiekt kontroli prawnej);
- funkcję rekreacyjno-towarzyską [Wiercińska 1996, s. 12].

Rozważając socjalizacyjny wpływ rodziny trzeba wziąć pod uwagę jej powiązanie z kręgami społecznymi, które wpływają na system aprobowanych czy odrzuconych przez rodzinę wartości [Konopczyński 2006, s. 78]. Dzieci naśladują i identyfikują się z zachowaniem swoich rodziców, a także internalizują również wartości i normy jakimi kierują się rodzice. Rodzice swoimi postawami przekazują dziecku sposób widzenia i wartościowania przez nich świata zewnętrznego, dając im przykład na kształtowanie własnych postaw i wzorców percepcyjnych. Należy pamiętać, że pomimo faktu, że rodzina jest pierwszym oddziałującym na dziecko środowiskiem społecznym to dzieli ona funkcje socjalizacyjne z innymi instytucjami społecznymi, takimi jak szkoła i środowisko rówieśnicze, które wywołują świadome czy nieświadome następstwa socjalizacyjne [Konopczyński 2006, s. 78–79]. Środowisko, w jakim wychowuje się jednostka wpływa na kształtowanie osobowości, formuje jej postawy i świadomość emocjonalną oraz poznawczą. Środowisko społeczne wpływa również na jej tożsamość a w pewnym stopniu może ją modyfikować i zmienić [Konopczyński 2006, s. 79].

Interyoryzacja wartości odbywająca się w procesie socjalizacyjno-wychowawczym jest pozytywnym oddźwiękiem wychowawczym osób, grup czy instytucji. Jeśli młody człowiek ma stworzone w rodzinie odpowiednie warunki, to wpływają one na jego aspiracje życiowe, zarówno na drogę edukacyjną, jak i wybór zawodu. Można wyróżnić trzy czynniki, które przesądzają o walorach wychowawczych rodzin:

- więź emocjonalna pomiędzy jej członkami;
- różnorodność sytuacji społecznych, które charakteryzują się autentycznością i popularnością;
- stosunek wychowawczy, czyli dominacja więzi osobistych nad więzami rzeczowymi [Kanios , Czechowska-Bieluga 2010, s. 311–312].

Uznawane i przestrzegane wartości stanowią wektory zachowania ludzkiego, budując tzw. „siatkę poznawczą”, czyli sposoby postrzegania rzeczywistości, rozróżnianie rzeczy ważnych od błahych. Określa cele jakimi się kierują, treść i rodzaje postaw.

Prawidłowe funkcjonowanie człowieka i całej rodziny zależy od wykształconych wpływów socjalizacyjnych, które z jednej strony modelują formy i sposoby zaspakajania potrzeb, z drugiej zaś mogą spowodować ich blokowanie lub rozwijanie. Hierarchiczny układ potrzeb stworzył A. Maslow, który postulował, iż niezaspokojenie jednej lub kilku potrzeb wpływa na zakłócenie równowagi całej hierarchii. Zaspokojenie potrzeb pierwszego rzędu (biologicznych) daje możliwość zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu.

Hierarchia potrzeb ludzkich według A. Masłowa obejmuje:

- potrzeby fizjologiczne – przedstawiające podstawowe potrzeby, ciepła, wody, pożywienia, powietrza, których zaspokojenie jest fundamentalne by żyć;

- potrzebę bezpieczeństwa – stanowiącą fizjologiczne podłoże naszych reakcji w sytuacji zagrożenia. Poczucie wolności od zagrożenia zarówno fizycznego jak i emocjonalnego;
- potrzebę przynależności i miłości – czyli bycia w bliskich relacjach z innymi. Dzieci od narodzin mają gotowość rozwijania bliskich związków miłości z osobami, które się nimi opiekują. Te pierwsze relacje mają duże znaczenie dla młodego człowieka;
- potrzebę szacunku – czyli bycia szanowanym i dającą poczucie własnej wartości oraz godności jednostki. Zawierającą w sobie potrzebę uznania, uzyskiwanych pochwał. Jest ona wyuczona i sposób, w jaki traktujemy i zwracamy się do ludzi, może na nią wpływać pozytywnie bądź negatywnie;
- potrzeby poznawcze – wiedza, rozumienie, nowości, poznanie i badania świata będące podstawą dla trwałego zapалу eksperymentowania i poznawania;
- potrzeby estetyczne – radość z piękna, otoczenia, muzyki, określające rozwój i kreatywność jednostki.
- potrzebę samorealizacji – realizacji swoich możliwości, do których dążą ludzie wtedy, kiedy ich bardziej podstawowe potrzeby są już zaspokojone [Sutton 2007, s. 39].

Do głównych potrzeb psychologicznych zalicza się potrzeby: bezpieczeństwa i wiążące się z nimi uczucie stałości, trwania, pewnej stabilizacji. Potrzeba podstawowa powinna być zaspokajana w trakcie procesów socjalizacyjnych, dlatego jej deprivacja powoduje negatywne skutki na podłożu psychologicznym, jak i społecznym. Z kolei zaspokojona potrzeba miłości daje poczucie bycia kochanym i uzewnętrznia się otwartością i aktywnością interpersonalną, a jej deprivacja prowadzi do izolacji społecznej, zamknięcia się w sobie, konfliktowości i rozwoju agresji. Potrzeba akceptacji charakteryzuje się umiejętnością dezaprobaty danego zachowania dziecka przy aprobowaniu jego samego. Wiąże się z nią potrzeba afiliacji, czyli przynależności do kogoś, poczucie bycia kochanym, natomiast jej niezaspokojenie przyczynić się może do nieprzystosowania jednostki i wystąpienia zaburzeń w jej zachowaniu [Kopczyński 2006, s. 79–80].

Rodzina w ujęciu Ośrodka Pomocy Społecznej

W pracy socjalnej często spotykamy się z sytuacją, kiedy dzieci nie mają zaspokojonych wyżej wspomnianych potrzeb. Skutkuje to wystąpieniem u nich zachowań agresywnych, bywają samolubni i nie potrafią współżyć i współdziałać z innymi, są konfliktowe i przez to nie lubiane. Młody człowiek mając poczucie krzywdy często nie potrafi być empatyczny w stosunku do innych osób. Oczekuje miłości, a jej brak wywołuje negatywne skutki. Socjalizacja w panującej atmosferze wrogości i odtrącenia powoduje poczucie nieufności, lęku i zagrożenia w kontaktach społecznych.

W Ośrodku Pomocy Społecznej często spotykamy dzieci, które stykając się na swojej drodze z wzorami zachowań niewłaściwych i egoistycznych, kierują się nimi

w kontaktach z innymi ludźmi nie wykazując chęci przyswojenia sobie prawidłowych norm zachowania. Niezaspokojona potrzeba zależności i miłości w wczesnym dzieciństwie wywołuje frustracje, która może być w przyszłości powodem zachowań antyspołecznych. Niestety socjalizacyjne niezaspokojenie potrzeb wywołuje szereg reakcji obronnych, które zakłócają działanie mechanizmów wewnętrznych oraz sfery behawioralnej. Najczęściej stosowanymi mechanizmami obronnymi jest kompensacja, racjonalizacja, identyfikacja, przeniesienie, projekcja i izolacja, natomiast rzadziej występuje regresja, czyli nieadekwatne zachowanie osoby, co do poziomu jej dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej [Kopczyński 2006, s. 80].

Jeżeli rodzina zapewnia poczucie bezpieczeństwa, dzieci traktowane są z pełną aprobatą, czułością i akceptacją osób dorosłych oraz mają wyraźne, stałe zasady zachowania, to istnieje możliwość wykształcenia u nich pozytywnego poczucia własnej wartości i silnego poczucia tożsamości. Ważne jest, aby dzieci miały obowiązki, które muszą zrealizować by kształtować w sobie niezależność i umiejętność podejmowania decyzji. Rodzice pełnią ważną rolę w przekazywaniu języka i kultury dzieciom. Należy zdawać sobie sprawę, że nasze zachowania są wynikiem uczenia się przez naśladowanie. Dlatego dzieci czerpią nieograniczoną wiedzę wzorców zachowania od rodziców i osób wokół. Toteż negatywne nawyki, takie jak palenie i picie alkoholu, niewłaściwe traktowanie i mówienie o innych będą przez niego naśladowane [Sutton 2007, ss. 90m- 91].

Niestety większość podopiecznych pracowników socjalnych żyje w biedzie mając poczucie społecznego upośledzenia i niesprawiedliwości. Dlatego nazbyt często mamy do czynienia z dziećmi, których różne potrzeby nie są zaspakajane lub są zastępowane alternatywnie. Coraz częściej współczesną rodzinę dotyczą zagrożenia, które wpływają na jej nieprawidłowe funkcjonowanie. Najczęstszą formą jest tutaj bezrobocie i ubóstwo oraz patologie i idąca za tym marginalizacja społeczna. Najboleśniejszym skutkiem marginalizacji jest odrzucenie, doświadczenie upokorzenia i cierpienia oraz wypychanie poza obszar przestrzeni społecznej. Powodem takiego stanu jest bardzo często brak umiejętności samodzielności, niezaradności życiowej i oddanie siebie w wyrocznie ślepego losu. Dzieci dorastające w tak funkcjonujących rodzinach, w późniejszym życiu nierzadko doświadczają takich samych przeciwności i w rezultacie dziedziczą biedę oraz niską pozycję społeczną.

Wśród beneficjentów Ośrodka Pomocy Społecznej w znacznej mierze występuje nalogowy brak środków finansowych, co skutkuje niezaspokojeniem elementarnych podstawowych potrzeb egzystencjalnych nawet na minimalnym poziomie. Szczególnie niebezpieczne jest długotrwale bezrobocie, które obniża standard życia. Dzieci nie mają podstawowych przyborów szkolnych, zeszytów, czasem nawet ubrań. Rodzice nie są w stanie opłacić ich wyjazdu na wycieczkę czy kolonię. Problemem jest również naganne nadużywanie alkoholu i ich brak higieny. Młodzi ludzie często nie piorą swoich ubrań nie chodzą do lekarza, palą papierosy zaczynając wyglądać niedbale i niechlujnie, co nie wpływa pozytywnie na obraz przyszłego pracownika.

Do czynników, które dezintegrują rodzinę i wpływają na zachowania przestępcze nieletnich A. Ratajczak zalicza: zakłóconą strukturę rodziny, niewłaściwe życie rodziców i zakłócone relacje między rodzicami, a dziećmi, niewłaściwe metody wychowawcze, obecne w rodzinie sytuacje przestępcze, alkoholizm, złe warunki mieszkaniowe i materialne, brak wykształcenia itp. [Ratajczak 1977, s. 43].

Proces patologii rodzinnej rozpoczyna się w momencie, kiedy w relacje wewnątrz rodzinne wpisane jest poczucie niesprawiedliwości, wzajemnego wykorzystywania, oszukiwania czy przebiegłości. Dochodzi wówczas do zaburzenia komunikacji i relacji pomiędzy jej członkami. M. Jarosz wyodrębnia cztery typy dezintegracji rodziny:

- układ nieformalny – czyli nieślubność generacyjna i konkubinaty;
- rozbitcie rodziny – separacja, rozwód, opuszczenie, w tym długotrwały wyjazd np. w celach zarobkowych;
- rodzina istniejąca tylko w celach formalnych – tzw. „pusta muszla”, nie spełnia swoich funkcji, związana jest również z pobytem członka rodziny np. w zakładzie karnym;
- dysfunkcyjność z przyczyn wewnętrznych, która skutkuje załamaniem się podziału ról wewnątrzrodzinnych. Wyróżniamy przyczyny zawinione tj. nieszczęścia, choroby, jak i niezamierzone np. alkoholizm [Jarosz 1979, s. 98].

Do czynników, które dezintegrują rodzinę i wpływają na zachowania przestępcze nieletnich A. Ratajczak [1977, s. 43] zalicza: zakłóconą strukturę rodziny, niewłaściwe życie rodziców i zakłócone relacje między rodzicami, a dziećmi, niewłaściwe metody wychowawcze, obecne w rodzinie sytuacje przestępcze, alkoholizm, złe warunki mieszkaniowe i materialne, brak wykształcenia itp.

Dewiacje występujące w rodzinie, nawet u jednej osoby, powodują zakłócenia w całym systemie jej funkcjonowania. Jedna patologia pociąga za sobą powstawanie kolejnej. W skład patologii społecznych M. Jarosz zaliczył: przestępczość, alkoholizm, narkomanię, zachowania autodestrukcyjne, zaburzenia psychiczne i nerwowe, dewiacyjne zachowania seksualne, prostytutkę itp. [Jarosz 1979, s. 42].

Rodzina dysfunkcyjna charakteryzuje się:

- brakiem akceptacji siebie, skutkującym nierzadko u jej członków niskim poczuciem własnej wartości, utrzymującym się poczuciem winy, trudnością w utrzymaniu dobrych relacji z innymi;
- brakiem wzajemności, gdzie członkowie rodziny w nie w pełnym składzie wywiązują się z obowiązków i zawieranych umów;
- brakiem otwartej komunikacji, gdzie strach i niepokój przed odsłonięciem swoich słabych stron, skutkuje pomijaniem prawdy i trzymaniem ich w tajemnicy;

- występowaniem izolacji i wycofywania się od świata zewnętrznego, a co za tym idzie skrywaniem problemów przed otoczeniem i brakiem komunikacji rodziny ze środowiskiem społecznym [Forward 1992, s. 63].

Działalność Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej w Brzyskach uwidacznia zachwianie wartości, na jakich zasadza się rodzina. Administracyjnie gmina Brzyska leży w województwie podkarpackim, ma charakter rolniczy i liczy ok. 6500 mieszkańców oraz ok. 1900 rodzin¹. Blisko 20% rodzin w gminie zagrożonych jest ubóstwem i bezrobociem. Główne trudne sytuacje życiowe rodzin w gminie Brzyska obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Trudne sytuacje życiowe rodzin w gminie Brzyska w latach 2013–2015.

Problem społeczny	Liczba rodzin, którym została przyznana pomoc	
	2013 r.	2015 r.
Bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych	48	47
Bezrobocie	171	219
Długotrwała lub ciężka choroba	75	89
Potrzeba ochrony macierzyństwa	0	0
Przemoc w rodzinie	17	23
Ubóstwo	318	262

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Sprawozdań GOPS w Brzyskach.

Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Brzyskach pomaga rodzinom niezadnym życiowo, w których bieda jest dziedziczona. Rodzinom gdzie bezpieczeństwo wypiera przemoc i agresja, a choroba nie pozwala prawidłowo funkcjonować.

Do najbardziej palących problemów społecznych w gminie należy bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych zwłaszcza wśród rodzin niepełnych i wielodzietnych. Niepokojący jest fakt, iż ponad 300 rodzin zagrożonych jest ubóstwem, choć z biegiem lat widać tendencję spadkową. Brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji rodzi agresję i frustrację, co powoduje, że systematycznie wzrasta liczba rodzin, w których dochodzi do przemocy i interwencji policji.

Rolniczy charakter gminy Brzyska i brak rozwiniętego sektora przemysłu i usług sprawia, że liczba rodzin zagrożonych bezrobociem wzrasta lawinowo w 2013 r. – 171 rodzin korzystało z tego powodu ze wsparcia GOPS-u, a w 2015 r. – już 219 rodzin.

¹ Dane ze Sprawozdań GOPS w Brzyskach na temat udzielonych świadczeń pomocy społecznej – pieniężnych, w naturze i usługach.

Postępujące starzenie się społeczeństwa i odpływ młodych ludzi do miast przyczynia się do tego, iż wzrasta liczba ludzi starszych pozostających w długiej i ciężkiej chorobie. Ponad 89 rodzin jest beneficjentem pomocy GOPS-u z tego powodu. Wyżej wymienione problemy społeczne obrazują, że rodziny w gminie Brzyska potrzebują zaspokojenia w pierwszej kolejności potrzeb bytowych, by mogły zaspokajać potrzeby wyższego rzędu. Bezrobocie i ubóstwo powodują, że rodziny cenią w pierwszej kolejności zapewnienie im minimum socjalnego, niż więzi i takich wartości jak: miłość, szacunek, akceptacja, bezpieczeństwo.

Na problemy rodziny w gminie Brzyska, ale i w skali kraju należy patrzeć ze znacznie szerszej perspektywy. Tendencje do osłabienia więzi wewnątrz rodziny wynikają również ze zjawiska gwałtownie narastającego dysonansu między tempem zmian cywilizacyjnych a rytmem ludzkiego rozwoju. Na przestrzeni dziejów człowieka otoczenie kulturowe było postrzegane przez znaczną większość ludzi, jako stabilne. Zmiany cywilizacyjne postępowały na tyle powoli, iż świat, w którym jednostka dobiegła późnego wieku dojrzałości, nie różnił się zasadniczo od tego, w którym upłynęły jego lata formatywne.

Na aktualną organizację rodziny mają wpływ takie zjawiska jak:

- zmiana tradycyjnej roli kobiecej z *house-wife* na rolę *career-woman*;
- większa dostępność metod regulacji urodzeń oraz terapii i profilaktyki medycznej;
- rosnąca długość trwania życia i rosnący odsetek ludzi starych;
- kolosalnie zwiększona mobilność przestrzenna, a także społeczna ludzi;
- potężne oddziaływania masowych środków przekazu;
- procesy laicyzacji i słabnięcie odwiecznego, sakralnego usankcjonowania kodeksów moralnych;
- zmiany w obyczajowości seksualnej oraz
- narastające luki w komunikacji międzypokoleniowej.

W obecnej sytuacji regułą staje się, że jednostka już na długo przed osiągnięciem tzw. wieku poprodukcyjnego zmuszona jest działać w świecie zasadniczo odmiennym od tego, w którym uformowane zostały w dzieciństwie i latach młodości jej nawyki, normy, upodobania i umiejętności.

Szaleńczo rosnące tempo zmian otoczenia technicznego i społeczno-kulturowego niosą ze sobą pewne zagrożenia. Najistotniejsze z nich to:

- narastające z wiekiem poczucie alienacji, słabnącego dostosowania się do otoczenia społeczno-kulturowego;
- upadek „autorytetu starości” – wiek późnej dojrzałości przestaje być w oczach młodszych pokoleń synonimem skarbnicy mądrości i wiedzy;
- zakłócenia w komunikacji międzypokoleniowej, a co za tym idzie zwiększenie się obszaru potencjalnych konfliktów międzypokoleniowych.

Wzrastanie tempa zmian cywilizacyjnych będzie się wiązać ze sprawą tak zwaną permanentnej edukacji oraz z koniecznością, być może parokrotnie w ciągu życia, rekwalifikacji zawodowej. Z całą pewnością zjawiska te będą rzutować na sposób funkcjonowania współczesnej rodziny. Dokonujący się postęp naukowo-techniczny wpływa przede wszystkim na procesy wychowawczo-socjalizacyjne dzieci, które kreują i poszerzają swoją przestrzeń i kształtują swoje doświadczenia i przeżycia. Młody człowiek od początku swojego istnienia wchodzi w interakcje społeczne, poznawcze i kulturowe w ten sposób komunikując się z innymi osobami. Zauważalny jest jednak fakt, że kontakty te zaczynają być obecnie coraz bardziej pośrednie i powierzchowne.

Zakończenie

Status, spójność i sposób funkcjonowania rodziny zaczął się zmieniać w znaczącym stopniu dopiero w społeczeństwach miejsko-przemysłowych, a w sposób dramatyczny – dopiero w kilku ostatnich dekadach. Przemiany te są często postrzegane w kategoriach zagrożeń. Dość powszechnie – w odniesieniu do rodziny używa się terminów takich jak „kryzys”, „rozpad więzi”, „dezintegracja” czy „słabnięcie funkcji prokreacyjnych”. O zagrożeniach tych słyzy się z różnych stron: od socjologów, demografów, pedagogów, psychologów, teoretyków i praktyków polityki socjalnej, a także od filozofów moralności i teologów.

Wszyscy są zgodni, co do jednego, że nie można zapominać, iż rodzina stanowi pierwszą szkołę troski o wspólne dobro, uczy harmonijnego współżycia z innymi ludźmi, liczenia się z ich potrzebami i celami. Wszystkie te umiejętności, które w naturalny sposób nabywamy w rodzinie pomagają nam funkcjonować w życiu społecznym i gospodarczym. Dlatego niezależnie od postępu naukowego i rozwoju kultury też należy ją chronić i strzec.

Bibliografia

- Forward S., (1992), *Toksyczni rodzice*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Jarosz M., (1979), *Problemy dezorganizacji rodziny*, PWN, Warszawa.
- Kanios A., Czechowska-Bieluga M., (2010), *Praca socjalna, Kształcenie – działanie – konteksty*, Impuls, Kraków.
- Konopczyński M., (2006), *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa.
- Kozak S., (2012), *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*, Engram, Warszawa.
- Ratajczak A., (1977), *Przestępczość nieletnich w Wielkopolsce*, Wiedza Powszechna, Poznań.
- Sutton C., (2007), *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tyszka Z., (1976), *Sociologia rodziny*, PWN, Warszawa.
- Wiercińska A., (2003), *Aktualne problemy rodziny i jej stan funkcjonalny i zagrożenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” WSP TWP, nr 3-4.

Jolanta Skubisz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prawne aspekty bezpieczeństwa. Zarys problematyki

Legal aspects of safety. Outline of problems

Abstract: Present publication deals with in state with problems of legal safety and his surroundings. It introduces therefore the current state of science and the practice in range the continuous defining the creature of safety and his threats in legal formulation. Authoress goes out with foundation here, that safety is abstract category generally and functioning exclusively in theory as well as it in colloquial language, in practical meanwhile activity treats to individual subjects of safety.

Key-words: safety, public safety, national safety, legal safety.

Wstęp

Bezpieczeństwo w ujęciu ogólnym to pewność istnienia i przetwarzania, posiadania oraz funkcjonowania i rozwoju danego podmiotu bezpieczeństwa. W czasach od starożytności do XX wieku bezpieczeństwo było traktowane, jako stan pewności, spokoju, zabezpieczenia, braku zagrożenia oraz ochrony przed nim. Natomiast obecnie uważa się je, jako wolność od zagrożeń stwarzających ryzyko dla przetrwania państwa i jest ono utożsamiane z zapewnieniem integralności terytorialnej, suwerenności, swobody wyboru drogi politycznej oraz warunków umożliwiających osiągnięcie dobrobytu i rozwoju. Ponadto, jest mu przypisywany stan, jako rezultat odpowiednio zorganizowanej obrony i ochrony przed wszelkimi zagrożeniami militarnymi i pozamilitarnymi (zewnętrznymi i wewnętrznymi) przy użyciu sił i środków pochodzących z różnych dziedzin działalności państwa [Pieczywok 2012, s. 404–405].

Pojęcie bezpieczeństwa

Rozumienie bezpieczeństwa ma wymiar wielopłaszczyznowy, wielowątkowy i interdyscyplinarny. Chociaż różne czasami rozumienie, dotyczy w zasadzie trzech zasadniczych aspektów w ujęciu podmiotowym [Kitler 2006, s. 6], tj.:

- bezpieczeństwa człowieka (jednostki), wyposażonego w charakterystyczny dla niego system wartości i norm społecznych, które dotyczą także jego imperatywów związanych z bezpieczeństwem indywidualnym;
- bezpieczeństwa grupy ludzi, która chce czuć się bezpieczna w różnych sytuacjach społecznych (interpersonalnych);
- bezpieczeństwa sformalizowanych pod względem prawnym struktur państwowych i międzynarodowych, takich jak: gmina, powiat, województwo, państwo czy grupa państw, które ze względu na swój zasięg terytorialny stanowią odpowiednio o bezpieczeństwie: lokalnym, narodowym i międzynarodowym.

Analiza definicji bezpieczeństwa w literaturze przedmiotu potwierdza fakt, iż postrzeganie bezpieczeństwa jest związane ze zbyt szerokim rozumieniem bezpieczeństwa przez pryzmat bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego. Brak, zatem precyzji w ujmowaniu pojęcia bezpieczeństwa owocuje, tzw. błędami psychologicznymi, sprowadzając pojęcie bezpieczeństwa do jego zagrożeń, nie zawsze racjonalnie i trafnie [Ziółkowski 2010, s. 169–171].

A. M. Ziółkowski stwierdza także, że brak precyzji w definiowaniu bezpieczeństwa to wynik upolityczniania ekspertyz i opinii w tym zakresie oraz zbyt nieumiarowane badania bezpieczeństwa w ramach wymyślanych teorii bez wartości naukowej [Ziółkowski 2010, s. 170].

Niewątpliwie należy tutaj przyznać rację A. M. Ziółkowskiemu, uwzględniając także fakt, iż wielość ujęć oraz ciągła ewolucja poglądów na temat bezpieczeństwa narodowego powoduje, że kwestie te nie zawsze są należycie interpretowane. Wśród szerokich kręgów społeczeństwa dominują najczęściej tzw. potoczne teorie bezpieczeństwa. Istotną zaś cechą wiedzy potocznej są złudzenia, czyli różnego rodzaju błędy i deformacje poznawcze, na ogół nieuświadomiane i dlatego tak trudne do zakwestionowania. Pozwalają one człowiekowi, co prawda na zachowanie pewności i orientacji w świecie, wynikających ze złudnego zrozumienia przez niego otaczającej rzeczywistości, lecz oddalają go od poznawania prawdy [Pokruszyński 2010, s. 5].

Do czasu uregulowań prawnych bezpieczeństwo było pojęciem społecznym, w szczególności plemiennym, choć, oczywiście, najpierw chodziło o bezpieczeństwo zewnętrzne. Potem organizacja państwa w różnych formach, przejawach i z różnym nasileniem odczuwanego władztwa była już prawie równoznaczna z regulacją prawną. Zasięg problemu rósł stale. W miarę gruntowania się państwa gruntowała się potrzeba ochrony bezpieczeństwa. A w historii ochrona przed niebezpieczeństwem była jednym z głównych powodów tworzenia się instytucji

i urzędzeń publicznych. Dziś zaś to, że wojny, terroryzm, zarazy, masowe strajki czy powodujące znaczne straty klęski żywiołowe jeszcze na przykład kogoś nie dotknęły stanowczo nie zwalnia państw oraz ich centralnej i terenowej administracji od obaw i pracy. Aktualnie bezpieczeństwo nakłada się prawie na każdą dziedzinę życia i dziedzinę regulacji w porządku prawnym i gospodarczym.

Wszystkie podstawowe polityczno-prawne aspekty nowoczesnej cywilizacji zaliczają prawo człowieka do bezpieczeństwa, do sytuacji najistotniejszych i najważniejszych. W Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku bezpieczeństwo znalazło się na trzecim miejscu po wolności i własności, a przed oporem przeciwko uciskowi. W Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 1950 roku znalazło się bezpieczeństwo na miejscu drugim, w sformułowaniu, iż każdy ma prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego¹. W Traktacie o Unii Europejskiej z 1992 roku do celów Unii zaliczano także wspólną politykę zagraniczną i bezpieczeństwa, a także utrzymanie i rozwój Unii, jako przestrzeni wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości i związane z tym umacnianie ochrony praw i interesów obywateli Państw Członkowskich. Nie pomijają celu ochrony bezpieczeństwa wszystkie pozostałe główne akty prawne i polityczne związane po II wojnie światowej pomiędzy państwami, jak akty prawa wewnętrznego poszczególnych państw od ich konstytucji poczynając.

W Konstytucji RP z 1997 roku niezdefiniowane dotychczas pojęcie bezpieczeństwa występuje (poza kilkoma ujęciami szczegółowymi) w trzech kontekstach podstawowych. W pierwszym z nich chodzi o samą ochronę bezpieczeństwa w ogólności lub ochronę bezpieczeństwa określonego. W drugim kontekście ustrojodawca zezwala na ograniczenie wolności i praw, jeśli to jest konieczne dla potrzeb bezpieczeństwa, co oznacza wyniesienie bezpieczeństwa nad inne osiągnięcia konstytucyjne pomyślane dla ochrony człowieka i obywatela. Jednocześnie z walorem bezpieczeństwa zostały zrównane również takie wartości jak porządek publiczny, ochrona środowiska, zdrowie i moralność publiczna, a przy publicznym prawie do uzyskiwania informacji również ważny interes państwa (obok ochrony i porządku publicznego). W trzecim kontekście w postanowieniach konstytucji określa się organy odpowiedzialne i zapewniające bezpieczeństwo. W tych konstytucyjnych okolicznościach danie priorytetu ochronie bezpieczeństwa wywołuje poważne problemy

¹ II wojna światowa stała się impulsem do rozważań nad źródłem praw człowieka. Największe autorytety Europy dokonywały refleksji filozoficznej nad honorem, godnością i wolnością człowieka. Społeczna atmosfera sprzyjała dyskusji na temat demokracji, współpracy i solidarności państw zachodnich. Jednym z podstawowych praw człowieka stało się poczucie bezpieczeństwa, gwarantowane przez Konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Konstytucję RP, jak również Ustawę o Policji, która już w pierwszym rozdziale i pierwszym artykule mówi o służebnej roli Policji w stosunku do społeczeństwa i o tym, że przeznaczona jest do ochrony bezpieczeństwa obywateli i porządku publicznego. Policji stoi na straży tych służb, które stoją na straży egzekwowania prawa i budowania państwa prawa [Stefański 2007, s. 145].

kompetencyjne, interpretacyjne, decyzyjne i orzecznicze, które muszą być rozstrzygane w stanowionym prawie administracyjnym.

Regulacja prawna bezpieczeństwa i jego ochrona

Tymczasem regulacja prawna bezpieczeństwa i jego ochrona rozlana jest po całym prawie administracyjnym. Wszystkie, zatem wynotowane w doktrynie materialnego prawa administracyjnego problemy stają się jednocześnie możliwymi do podjęcia zagadnień regulacji i praktycznej ochrony bezpieczeństwa. Podstawy prawne działań w zakresie bezpieczeństwa są dość złożone. Na złożoność tę składają się łącznie normy wynikające z Konstytucji RP, ustaw samorządowych, ustawy o administracji rządowej i in.

Termin „bezpieczeństwo” nie występuje w regulacjach prawnych inaczej jak tylko w założeniach wyrazowych odnoszących się do różnych wartości życia społecznego, których stan bezpieczeństwa jest dla niego istotny [Boć 2009, s. 95]. Tyczy to przede wszystkim bezpieczeństwa publicznego. Otóż pojęcie bezpieczeństwo publiczne, które oznacza najważniejsze zadanie państwa i jego najważniejszą funkcję, nie zostało dotychczas w sposób precyzyjny określone w przepisach prawa. W piśmiennictwie prawniczym zagadnienie to bardzo często przedstawiane jest w sposób fragmentaryczny, odnoszący się tylko do szczególnych dziedzin prawa. Ustawodawca w licznych przepisach posługuje się tym pojęciem, przy czym jego zakres jest bardzo często wieloznaczny. Stwarza to tym samym liczne kłopoty w trakcie wykładni norm prawnych.

Bezpieczeństwo publiczne to funkcja władzy publicznej i zadanie publiczne organów administracji, ale może być też kryterium prawnym działania, może być kompetencją organu administracyjnego administracji państwowej, czy też samorządowej. Wskazać należy, że aby określić desygnaty tego pojęcia należy dokonać analizy norm prawa powszechnie obowiązującego, które w wielorakich znaczeniach wyraża pojęcie bezpieczeństwo publiczne. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej pojęcie „bezpieczeństwo” występuje w niej w różnych kontekstach, tj. jako: bezpieczeństwo publiczne, bezpieczeństwo państwa, bezpieczeństwo obywateli, bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo zewnętrzne i bezpieczeństwo ekologiczne, wymieniane jest wielokrotnie w ustawie zasadniczej, co wynika z faktu, że zapewnienie bezpieczeństwa jest najważniejszym elementem funkcjonowania państwa.

Bezpieczeństwo demokratycznego państwa w kontekście art. 31 ust. 3 Konstytucji RP traktowane jest, jako wartość wchodząca w skład interesu publicznego [Modliński 1932, s. 12 i n.], jako ogólnego wyznacznika granic wolności i praw jednostki, przy czym nie należy tego interesu publicznego utożsamiać z interesem państwowym ani przeciwstawiać powinnościom jednostki. Każde z sześciu kategorii interesów szczegółowych wymienionych w art. 31 ust. 3 (bezpieczeństwo i porządek publiczny, ochrona środowiska, zdrowie, mienie oraz moralność publiczna) należy definiować w oparciu o aksjologię podstaw Konstytucji, m.in. w nawiązaniu do zasady godności człowieka i zakazu dyskryminacji.

W świetle art. 5 Konstytucji RP bezpieczeństwo obywateli jest podstawowym zadaniem państwa, w myśl zaś art. 230 bezpieczeństwo, a ściślej jego zagrożenie, jest konstytucyjną przesłanką dla wprowadzenia przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej na wniosek Rady Ministrów, na czas oznaczony nie dłużej niż 90 dni, stanu wyjątkowego na części albo na całym terytorium państwa [art. 2 Ustawy z 21 czerwca 2002 r. o stanie wyjątkowym (Dz. U. Nr 113, poz. 985 z późn. zm.)].

Obok pojęcia bezpieczeństwo publiczne Ustawa Zasadnicza przewiduje także pojęcie bezpieczeństwo państwa, które obejmuje bezpieczeństwo jego terytorium, władz i obywateli, jako wartość konstytucyjną podlegająca szczególnej ochronie. Bezpieczeństwo państwa jest obowiązkiem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej i obejmuje czuwanie nad przestrzeganiem Konstytucji, stanie na straży suwerenności i bezpieczeństwa państwa oraz nienaruszalności i niepodzielności jego terytorium (art. 126 ust. 2).

Bezpieczeństwo publiczne to także zadanie publiczne naczelných, centralnych, terenowych organów administracji rządowej oraz organów samorządu terytorialnego. Dotyczy to także wszystkich służb publicznych w tym mundurowych, które mają szczególne zadania w zakresie bezpieczeństwa porządku publicznego. Generalnie, zatem należy stwierdzić, iż zadania władzy publicznej w zakresie bezpieczeństwa publicznego kształtują tzw. bezpieczeństwo strukturalne, które odnosi się do strony organizacyjnej i instytucjonalnej życia społecznego w kontekście środowiskowym, lokalnym, regionalnym, państwowym i międzynarodowym. W tym miejscu należy wskazać, iż ustawodawca w przedmiotowych i prawa administracyjnego dotyczących sfery bezpieczeństwa strukturalnego nie poprzestaje tylko na wskazaniu pojęcia bezpieczeństwo publiczne, lecz wskazuje również na pojęcia do niego zbliżone, tj. na bezpieczeństwo obywateli, bezpieczeństwo państwa, bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo zewnętrzne i inne jego rodzaje. Dokładniejsza analiza tych postanowień pozwala jednocześnie na stwierdzenie braku przyjęcia jednolitych dotyczących wyróżnienia pojęć, i zamiennego ich stosowania, co nie czyni przepisów prawa czytelniejszymi.

W rozumieniu pojęcia bezpieczeństwo publiczne w języku prawnym i prawniczym brak jest jednoznaczności i jednolitości. Tym samym, tak jak wymaga się od podmiotów stosujących prawo szczególnej staranności w działaniu, tak też należy – a nawet i w pierwszej kolejności – wymagać od samego ustawodawcy staranności w tworzeniu prawa i zachowania jednolitości sformułowań prawnych [Filaber 2009, s. 244–262].

Niewątpliwie odnosi się to także do potrzeby zdefiniowania bezpieczeństwa, jako przedmiotu prawa bezpieczeństwa określonego podmiotu. Na obecny stan wiedzy w tym zakresie nie ma w literaturze określenia definicji pojęcia prawa bezpieczeństwa. Występują zaś różnego rodzaju próby określenia danego rodzaju bezpieczeństwa w płaszczyźnie jakiegoś rodzaju prawa, które odnosi się do tegoż ro-

dzaju bezpieczeństwa. Chodzi tutaj przede wszystkim o sytuowanie danego typu bezpieczeństwa w ramach tzw. aspektów prawnych. Przykładem tutaj są:

1. Aspekty prawne bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, część ogólna (aut.: M. Karpiuk, M. Czuryk, W. Kitler, Wyd. AON, Warszawa 2013).
2. Aspekty prawne bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, część szczegółowa (aut.: M. Karpiuk, M. Czuryk, W. Kitler, Wyd. AON, Warszawa 2013).
3. Bezpieczeństwo narodowe Rzeczypospolitej Polskiej, Wybrane zagadnienia prawne (aut.: M. Karpiuk, K. Orzeszyna, Wyd. WSM SIG, Warszawa 2014).

Natomiast w publikacji (M. Karpiuk, K. Walczuk pt. Prawo bezpieczeństwa publicznego, Wyd. WSM SIG, Warszawa 2013) przyjmuje się, iż jest tzn. obowiązuje prawo bezpieczeństwa publicznego, które jest częścią prawa bezpieczeństwa, normującego kwestie funkcjonowania władzy publicznej w obszarze przeciwdziałania i reagowania oraz usuwania skutków niepożądanych zdarzeń, mających lub mogących wydzźwięk publiczny.

Praktycznie zaś przedmiotowa publikacja przedstawia poszczególne części prawa administracyjnego dotyczące zadań i kompetencji określonych organów administracji publicznej w zakresie bezpieczeństwa publicznego.

Przyjmuje się, że człowiek stanowi zasadniczy i kluczowy podmiot, który warunkuje koncepcje, modele i systemy odnoszące się do obszarów bezpieczeństwa. Zapewnienie odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa związane jest nie tylko z interesem państwa i narodu, ale również stanowi wyzwanie w zakresie realizowanych podstawowych potrzeb poszczególnych obywateli [Tyburska 2008, s. 7-8].

Niewątpliwie ma to swoje odzwierciedlenie w prawie do wolności bezpieczeństwa osobistego każdego obywatela zgodnie z Konwencją o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 roku, zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz. U. 1993.61.284)².

² Art. 5. Prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego. 1. Każdy ma prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego. Nikt nie może być pozbawiony wolności, z wyjątkiem następujących przypadków i w trybie ustalonym przez państwo: a) zgodnego z prawem pozbawienia wolności w wyniku skazania przez właściwy sąd; b) zgodnego z prawem zatrzymania lub aresztowania w przypadku niepodporządkowania się wydanemu zgodnie z prawem orzeczeniu sądu lub w celu zapewnienia wykonania określonego w ustawie obowiązku; c) zgodnego z prawem zatrzymania lub aresztowania w celu postawienia przed właściwym organem, jeżeli istnieje uzasadnione podejrzenie popełnienia czynu zagrożonego karą, lub, jeśli jest to konieczne, w celu zapobieżenia popełnieniu takiego czynu lub uniemożliwienia ucieczki po jego dokonaniu; d) pozbawienia nieletniego wolności na podstawie zgodnego z prawem przeczenia w celu ustanowienia nadzoru wychowawczego lub zgodnego z prawem pozbawienia nieletniego wolności w celu postawienia go przed właściwym organem; e) zgodnego z prawem pozbawienia wolności osoby w celu zapobieżenia szerzeniu przez nią choroby zakaźnej, osoby umyślowo chorej, alkoholika, narkomana lub włóczęgi; f) zgodnego z prawem zatrzymania lub

Termin wolność zestawia się z pojęciem bezpieczeństwa osobistego. Istota ludzka czuje się w każdym calu pewnie nie wówczas, gdy jest wystawiana na arbitralność instytucji państwowych, jednakże wówczas, kiedy także państwo gwarantuje mu ochronę przed interferencją w jego prawa od strony innej zbiorowości, jacy nie chcą tych reguł uważać i uznawać, a mianowicie zanim wystąpi ryzyko przestępczości. Wobec tego prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego trzeba rozpatrywać z dwóch stron:

- jako prawo mające chronić jednostkę przed samowolą państwa (do tego aspektu ogranicza się klasyczna koncepcja tego prawa),
- jako prawo domagania się od państwa ochrony przed przestępczymi zagrożeniami ze strony innych osób [Fuks 1996, s. 6].

W tym ujęciu uwidacznia się przeszkoda dopasowania obydwu ujęć prawa do wolności i bezpieczeństwa osobistego. P. Hofmański uważa, iż pojawia się tutaj konkretne prawo „złoty środek”. Organom państwa trzeba, bowiem przyznać tylko tyle uprawnień, aby mogły skutecznie dbać o bezpieczeństwo obywateli, ale żeby nie mogły nadużyć tych uprawnień bezzasadnego naruszenia prawa do wolności każdego z nich [Hofmański 1994, s. 19].

Zakończenie

Jak to już wcześniej opisano zapewnienie (zabezpieczenie) bezpieczeństwa to podstawowa rola państwa [Lisowski 2009, s. 107]. Obowiązkiem państwa, zatem jest zapewnienie swoim obywatelom poczucia szeroko pojętego bezpieczeństwa. Samo pojęcie bezpieczeństwa zostało uregulowane w wielu aktach prawnych zarówno rangi ustawowej, jak i tych niższego rzędu. Natomiast z uwagi na zwiększającą się rolę pojęcia bezpieczeństwa, jako wartości we współczesnym świecie należy stwierdzić, że bezpieczeństwo w przepisach prawa dotychczas nie zostało w sposób precyzyjny i dokładny określone, bo zakres tego pojęcia jest wieloznaczny. Zatem ten stan prawny bezpieczeństwa jest warunkowany tym, iż nie ma kompleksowego i systemowego prawa bezpieczeństwa.

aresztowania osoby, w celu zapobieżenia jej nielegalnemu wkroczeniu na terytorium państwa, lub osoby, przeciwko której toczy się postępowanie o wydalenie lub ekstradycję.

2. Każdy, kto został zatrzymany, powinien zostać niezwłocznie i w zrozumiałym dla niego języku poinformowany o przyczynach zatrzymania i o stawianych mu zarzutach.

3. Każdy zatrzymany lub aresztowany zgodnie z postanowieniami (ustępu 1 lit. C) niniejszego artykułu powinien zostać niezwłocznie postawiony przed sędzią lub innym urzędnikiem uprawnionym przez ustawę do wykonywania władzy sądowej i ma prawo być sądzony w rozsądnym terminie albo zwolniony na czas postępowania. Zwolnienie może zostać uzależnione od udzielenia gwarancji zapewniających stawienie się na rozprawę.

4. Każdy, kto został pozbawiony wolności przez zatrzymanie lub aresztowanie, ma prawo odwołania się do sądu w celu ustalenia bezzwłocznie przez sąd legalności pozbawienia wolności i zarządzenia zwolnienia, jeżeli pozbawienie wolności jest niezgodne z prawem.

5. Każdy, kto został pokrzywdzony przez niezgodne z treścią tego artykułu zatrzymanie lub aresztowanie, ma prawo do odszkodowania.

Bibliografia

- Filaber J. (2009), *Pojęcie bezpieczeństwa publicznego w prawie administracyjnym (wybrane uwagi)* [w:] *Prace prawnicze, administracyjne i historyczne*, WPAiE, Wrocławskie Studia Erazmiańskie, Zeszyty Studenckie, Wrocław.
- Fuks T. (1996), *Prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Hofmański P. (1994), *Ochrona praw człowieka, Studium z zakresu ochrony prawnej przed ingerencjami w prawa uczestników procesu karnego*, Białystok.
- Kacprzak L. (2004), *Bezpieczeństwo osobiste uczniów i poczucie jego – integralnym obowiązkiem szkoły i nauczycieli*, [w:] A. Zduniak, M. Kryłowicz (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa – w rodzinie, szkole i pracy*, Warszawa – Poznań.
- Kitler W. (2006), *Istota bezpieczeństwa narodowego*, [w:] B. Wiśniewski, W. Fehler (red.), *Edukacja obronna społeczeństwa*, Niepaństwowa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok.
- Lisowski P. (2009), *Zadania powiatu w zakresie bezpieczeństwa*, [w:] A. Chajbowicz, T. Kocowski (red.), *Bezpieczeństwo wewnętrzne w działaniach terenowej administracji publicznej*, Kolonia Limited, Wrocław.
- Modliński M. (1932), *Pojęcie interesu publicznego w prawie administracyjnym*, Warszawa.
- Pakuła A. (2000), *Interes publiczny i użyteczność publiczna, jako kryteria zadań samorządu terytorialnego*, [w:] *Administracja i prawo administracyjne u progu trzeciego tysiąclecia*. Materiały konferencji naukowej Katedr Prawa i Postępowania Administracyjnego, Łódź.
- Pieczywok A. (2012), *Edukacyjny aspekt bezpieczeństwa człowieka*, [w:] St. Jaczyński, M. Kubiak, M. Minikin (red.), *Współczesne Bezpieczeństwo Polityczne*, Wyd. UPH w Siedlcach, Instytut Nauk Społecznych, Centralna Biblioteka Wojskowa, Polskie Towarzystwo Techniki, Oddział w Siedlcach, Warszawa – Siedlce.
- Pokruszyński W. (2010), *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa. Podręcznik Akademicki*, (wyd.) Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej, Józefów.
- Stefański M. (2007), *Rola dzielnicowego w procesie kształtowania poczucia bezpieczeństwa w środowisku lokalnym*, [w:] A. Szymaniak (red.), *Samorząd a Policja – Kształtowanie bezpieczeństwa lokalnego*, wyd. nauk. INPiD UAM, Poznań.
- Tyburska A., Nepelski M. (2008), *Ochrona infrastruktury krytycznej*, Szczytno.
- Wojtaszczyk K.A. (2009), *Bezpieczeństwo państwa – konceptualizacja pojęć*, [w:] K.A. Wojtaszczyk, A. Materska-Sosnowska (red.), *Bezpieczeństwo państwa. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Ziółkowski A.M. (2010), *Teoria Międzynarodowych Stosunków Politycznych*, wyd. Wyższa Szkoła Administracyjno-Społeczna w Warszawie, Warszawa.

Marek Ozimek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Rodzina a edukacja dla bezpieczeństwa

Family and Education for Safety

Abstract: The family plays an important role in the society. It serves the primary role in the development of all forms of social life, including its contribution to individual and national safety. The family can and should rear and socialise its young and adult members so that they can take action to neutralise any factors that are a threat to the safety of persons, groups and the society. One of the basic conditions for individual development is the fulfillment of the need for safety. Education for safety should be a vital part of the didactic-educational process carried out by the family, the school, and the state. The main purpose of pedagogy of safety is to provide the pupil with the skills necessary to properly take care of herself and others, as well as giving her the ability to cope with both known and unexpected threats. The family should bring children up to take responsibility for the life and health of individuals and societies.

Key-words: safety, family, education for safety.

Wstęp

Człowiek zarówno w czasach minionych jak i współczesnych w hierarchii swoich wartości i potrzeb na czoło wysuwa poczucie bezpieczeństwa. Życie ludzkie w czasach określanych, jako nowoczesność i ponowoczesność charakteryzowane jest w literaturze przedmiotu, jako stan permanentnej niepewności jutra, lęku i obawy. Te stany związane są z wciąż zmieniającą się rzeczywistością. To powoduje jeszcze

większe pragnienie i dążenie człowieka do zapewnienia sobie bezpiecznych warunków do bytowania, czyli spokojnego życia i swobodnego wzrastania i rozwoju. Niewątpliwie rozwój cywilizacyjny człowieka generuje cały czas nowego rodzaju zagrożenia, powodując nieustanną potrzebę reagowania i przeciwdziałania tym niebezpieczeństwom. Tego typu stany rozumie się, jako uświadamiana przez osobę (podmiot) sytuacja, w której wysoko cenione wartości (takie jak: pokój, miłość, rodzina, stabilizacja itp.) są zagrożone. Niebezpieczeństwo utraty określonego dobra, czy wartości może być wprost nieuświadomione przez podmiot, ale przy ich pozbawieniu stają się ważnym impulsem działania. Ważnym elementem chroniącym poczucie bezpieczeństwa jest rodzina i edukacja.

Rodzina jako podstawowe środowisko rozwoju

Rodzina stanowi podstawowe środowisko życia, rozwoju i wychowania. Jest pierwszą grupą przychodzącej na świat jednostki, stają się podstawową agendą socjalizacji [Domalewski 2006, s. 371]. To grupa pierwotna, charakteryzująca się względną trwałością i specyficzną więzią społeczną opartą na bezpośrednich częstych i bliskich kontaktach między osobami wchodzącymi w jej skład. Stanowi ona duchowe zjednoczenie grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, opartej na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną; wśród innych grup rodzinę wyróżnia współwystępowanie następujących cech: wspólne zamieszkanie członków, wspólne nazwisko, wspólna własność, ciągłość biologiczna i wspólna kultura duchowa wyrastająca na gruncie miłości [Adamski 2006, s. 306]. Rodzina jest to wspólnota osób, mężczyzny i kobiety, połączonych węzłem małżeńskim oraz więziami rodzicielstwa lub adopcji. Stanowi ona podstawową komórkę życia społecznego i jest podstawowym środowiskiem rozwoju człowieka. Wśród różnych jej funkcji ważną jest stwarzanie poczucia bezpieczeństwa.

W chrześcijańskim ujęciu małżeństwo i rodzina realizuje się w miłości, która poprzez dialog buduje wspólnotę osób [Tarnowski 1984, s. 52]. Jan Paweł II w *Familiaris consortio* stwierdza, że pierwszym zadaniem rodziny chrześcijańskiej jest „[...] wierne przeżywanie rzeczywistości komunii w ciągłym działaniu na rzecz rozwijania prawdziwej wspólnoty osób” [Jana Pawła II, nr 18]. Człowiek w rodzinie powinien funkcjonować w klimacie bezpieczeństwa, zaufania i radości, które można osiągnąć jedynie poprzez harmonijne relacje. To właśnie w rodzinie dziecko uczy się odnoszenia do innych ludzi i spotyka się z miłością [Rybicki 1983, s. 25], która zaspakaja jego najważniejsze potrzeby, takie jak potrzeba bezpieczeństwa i akceptacji, co niekiedy określa się, jako dotknięcie miłości [Braun-Galkowska 1997, s. 201].

Rozumienie potrzeby bezpieczeństwa

Bezpieczeństwo to stan dający poczucie pewności i gwarancje jego zachowania oraz szansę na doskonalenie i jest to jedna z podstawowych potrzeb człowieka [Łepkowski 2009, s. 14]. Bezpieczeństwo to stan, który daje poczucie pewności

egzystencji i gwarancje zachowania życia i jego doskonalenia. Jednostka, grupa społeczna, państwo starają się oddziaływać na swoje otoczenie, aby usuwać zagrożenia, eliminując lęk, obawy, niepokój i niepewność.

Pojęcie bezpieczeństwa jest rozległe i można rozpatrywać je na wielu płaszczyznach. Bezpieczeństwo można odnieść do poszczególnych jednostek, grup społecznych, społeczeństw, a nawet całych narodów. Coraz częściej o bezpieczeństwie myślimy globalnie w perspektywie całego znanego świata. Jest to termin często używany w naukach politycznych, prawnych, ekonomicznych, humanistycznych, czy wojskowych. Z uwagi na szeroki zakres kategorii bezpieczeństwa i związanej z tym trudności ze zwięzłym opisem i zdefiniowaniem bezpieczeństwa należy wskazać na zasadnicze elementy paradygmatu bezpieczeństwa. Zawiera on w sobie podmiot bezpieczeństwa, przedmiot, środowisko, którego bezpieczeństwo dotyczy oraz interakcje pomiędzy wymienionymi elementami. Paradygmat bezpieczeństwa odnosi się do trzech domen, którymi są: człowiek, otoczenie i świat idei. Wymienione domeny przenikając się wzajemnie tworzą kontekst, w którym podmiot bezpieczeństwa odnajduje swoje miejsce [Gryz 2010, s. 14].

Biorąc pod uwagę paradygmat bezpieczeństwa można zauważyć, że literatura przedmiotu wyjaśnia bezpieczeństwo, jako dynamiczne zjawisko i proces, któremu poddawany jest podmiot. W oparciu o te trzy elementy można wyróżnić charakterystyczne właściwości paradygmatu bezpieczeństwa. Pierwszą właściwością jest statyczny sposób ujmowania rzeczywistości społecznej. Drugą właściwością paradygmatu zakłada bezpieczeństwo, jako dynamiczny proces społeczny, w którym wysiłkiem podmiotu optymalizowane są mechanizmy służące zapewnieniu bezpieczeństwa. Trzecią zaś właściwością jest ujmowanie bezpieczeństwa w kategoriach aksjologicznych i wyrażanie go w ujęciach pozytywnym i negatywnym [Gryz 2010, s. 14].

Bezpieczeństwo można umiejscowić wokół kluczowych obszarów, do których jednostka należy: rodzina, naród, państwo. Warunki bezpieczeństwa rozumiane są jako szanse i wyzwania, ryzyka i zagrożenia; długofalowe i bieżące koncepcje działań mających na celu osiągnięcie zamierzonych celów oraz systemy bezpieczeństwa będące zasobami podmiotu, przeznaczone do realizacji założeń i koncepcji [Koziej 2008, s. 7–8]. Przedstawione elementy bezpieczeństwa wskazują na nadrzędną rolę bezpieczeństwa jako wartości ludzkiej ściśle utożsamianej z interesami narodowymi. Obecnie istnieje duże przeświadczenie o znaczeniu i wpływie bezpieczeństwa na harmonijny rozwój i postęp jednostek, całych grup społecznych i narodów. Podniosłość tego zagadnienia odnajduje odzwierciedlenie w państwowych aktach prawnych, takich jak konstytucja, ustawy itp., które prawnie sankcjonują sposoby i strategie tworzenia i bezpieczeństwa narodowego.

Bezpieczeństwo jest stanem pewności, które daje poczucie stabilizacji i pozwala na dalszy rozwój jednostki. Jedną z podstawowych potrzeb egzystencjalnych człowieka jest potrzeba spokoju, ładu i harmonii oraz brak obawy przed utratą takich wartości jak: życie, zdrowie, miłość, szacunek, praca oraz dobra, zarówno material-

ne, jak i niematerialne. Potrzeba bezpieczeństwa przejawia się w swojej postaci społecznej i międzyludzkiej. Stanowi podstawę organizacji i funkcjonowania jednostek i grup w życiu społecznym.

Edukacja dla bezpieczeństwa

Edukacja jest procesem zdobywania wiedzy i składa się na nią wychowanie oraz kształcenie, które wyposażają jednostkę w nowe zasoby wiedzy i umiejętności. Jest to ogół procesów, których zadaniem jest zmiana ludzi, w taki sposób, aby mogli oni pozytywnie funkcjonować w danym środowisku, społeczeństwie, państwie.

Edukacja dla bezpieczeństwa wpisuje się w szereg elementów współtworzących bezpieczeństwo narodowe. Edukację rozumianą jako ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka [Kwieciński, Śliwerski 2011, s. 25]. Edukacja, jako narzędzie bezpieczeństwa należy do niematerialnych (kulturowych) składników narodu i rodziny. Obok składników niematerialnych bezpieczeństwa można wymienić także elementy materialno-energetyczne, wśród których znajdują się: organy władzy, gospodarkę, technologię, obiekty i ośrodki kultury, szkoły placówki oświatowe i wychowawcze [Kitler 2011, s. 115].

Pojęcie edukacja dla bezpieczeństwa, pojawiło się w polskiej literaturze przedmiotu pod koniec XX wieku [Jeziorowski, Magoń 1997]. Edukacja dla bezpieczeństwa – poprzez wychowanie jednostek i grup – ma za zadanie ukierunkowywać i scalać działania edukacyjne, które stwarzają obszary wzmacniające i kształtujące postawy rodzinne i patriotyczne. Edukacja dla bezpieczeństwa swym zakresem obejmuje znaczeniowo obszary związane z wartościami uniwersalnymi, humanistycznymi, takimi jak: wolność, godność, odpowiedzialność, podmiotowość, uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność za siebie i innych. W ujęciu podmiotowym edukacja dla bezpieczeństwa dotyczy różnych aspektów, z których najważniejszymi są: bezpieczeństwa jednostki (człowieka) z właściwym dla niej systemem wartości i norm społecznych oraz bezpieczeństwa grupy ludzi, pragnących być bezpiecznym w różnych sytuacjach społecznych. Termin edukacja dla bezpieczeństwa pełniej określa zakres wszechstronnego przygotowania społeczności do przeciwstawiania się różnorodnym zagrożeniom [Pieczywok 2011, s. 73]. Wyróżnia się różne rodzaje zagrożeń dla bezpieczeństwa związanych z obszarami sfery: politycznej, militarnej, gospodarczej, publicznej i psychospołecznej. Do poszczególnych zagrożonych obszarów przyjmuje się następujący podział edukacji dla bezpieczeństwa: politycznego (jako ogół działań oświatowo-wychowawczych działań które mają na celu kształtowanie kultury politycznej społeczeństwa), militarnego (jako oddziaływania obejmujące swym zasięgiem kształcenie i wychowanie obronne społeczeństwa w celu zachowanie niepodległości narodu i państwa, a także ochrony życia i mienia ludzi), gospodarczego (jako oddziaływania oświatowo-wychowawcze, zmierzające do kształtowania świadomości ekonomicznej społeczeństwa), publicznego (jako ogół oddziaływań oświatowo-wychowawczych kształtujących świadomość prawną społeczeństwa, oraz jego postawy i zachowania w sytuacji zagrożenia obywateli

i porządku publicznego), psychospołecznego (jako ogół oddziaływań oświatowo-wychowawczych, zmierzających do kształtowania moralności społeczeństwa oraz jego postaw wobec zagrożeń psychospołecznych), ekologicznego – jako oświatowo-wychowawcze oddziaływania mające na celu harmonijne współżycie ludzi z przyrodą, a także kształtowanie postaw i zachowań społeczeństwa w sytuacji ekologicznych zagrożeń [Rudnicki, s. 63].

Badania naukowe edukacji dla bezpieczeństwa mają charakter interdyscyplinarny i obejmują swym zasięgiem takie dyscypliny naukowe jak: pedagogika, filozofia, psychologia, prakseologia, antropologia społeczna, socjologia, polityka społeczna. Rozległość obszaru problematyki badawczej edukacji dla bezpieczeństwa spowodowała, iż pomocniczą dyscypliną, która je scala stała się auksologia bezpieczeństwa, czyli nauka badająca „czasową i przestrzenną zmienność indywidualnych i populacyjnych norm rozwoju biologicznego, prawa sterujące i czynniki wpływające na rozwój człowieka” [Pieczywok 2011, s. 77]. Auksologia bezpieczeństwa rozumiana jest jako dorosłość, rozwój i edukacja. Jest to termin pojawiający się również w andragogice.

Można wskazać szereg charakterystycznych działań, które występują w procesie edukacji dla bezpieczeństwa. Są nimi: pielęgnacja wartości rodzinnych oraz wartości życia i zdrowia człowieka; kształtowanie nawyków i bezpiecznych zachowań w sytuacji zagrożenia; rozwijanie poczucia odpowiedzialności; upowszechnianie wiedzy i umiejętności praktycznych niezbędnych w sytuacji zagrożenia; motywacja do działań zapewniających bezpieczeństwo; przekazywanie wiedzy z zakresu występowania zagrożeń [Gołębiowski 2001, s. 50–54]. Analizując edukację dla bezpieczeństwa można wymienić różne jej funkcje. Najważniejsze funkcje to: wdrożeniowa (przystosowująca), korekcyjna, socjalizacyjna, stymulacyjna, osobotwórcza [Pieczywok, s. 67] oraz więziotwórcza (rodziny, małej ojczyzny i narodu).

Podstawową kategorią w edukacji dla bezpieczeństwa są wartości rodzinne i narodowe, które są rozumiane jako przekonanie o pozytywnych cechach określonej rzeczy, zjawiska oraz ustalone, pożądane cele [Kukulka 2000, s. 244]. Wartości są przedmiotem analiz wielu nauk. Problematykę wartości można rozpatrywać w związku z takimi kategoriami jak: osobowość, grupa społeczna (rodzina), kultura (naród), społeczeństwo (państwo) itp. W kwestii rozumienia problematyki wartości istnieją trzy główne stanowiska: obiektywizmu, subiektywizmu i relacjonizmu. W pierwszym ujęciu za wartości uznaje się przedmioty, zjawiska i ich właściwości. Za wartości uznaje się także idee i motywy wyrażone, jako ideały, normy lub cele. W socjologicznych i pedagogicznych analizach mówi się o wartościach uznawanych i realizowanych oraz wartościach odczuwanych. Obecnie powszechnie jest stanowisko, iż wartość jest rezultatem reakcji przeżywającego podmiotu, które skierowane jest otaczającą jednostkę środowisko zewnętrzne [Holyst 2014, s. 55]. Syntetyczna definicja wartości brzmi: wartość to „wytwór odczuć, przeświadczeń lub przekonań jakiegoś podmiotu: jednostki ludzkiej, grupy społecznej, innej społeczności, wspólnoty kulturowej lub społeczeństwa globalnego, o tym, co w rzeczywistości przy-

rodniczej i psychospołeczno-kulturowej jest pozytywnie oceniane i uznawane za godne pożądaniami i dążeń” [Krzyżanowski 1994, s. 143]. Nierozzerwalnym elementem wartości są potrzeby ludzkie, które w edukacji dla bezpieczeństwa stanowią jedną z podstawowych kategorii. Potrzeby, jako motywy działania mające na celu osiągnięcie pożądanego wartości mogą dotyczyć ich sfer materialnych, kulturowych, społecznych, duchowych i intelektualnych. Podejście przedmiotowe wskazuje na potrzeby z zakresu: bezpieczeństwa i porządku publicznego oraz sprawiedliwości, bezpieczeństwa powszechnego, ochrony zdrowia, ochrony środowiska, ochrony dorobku kulturalnego i tożsamości, bezpieczeństwa ekonomicznego, bezpieczeństwa oświaty i wychowania oraz, bezpieczeństwa społecznego [Hołyst 2014, s. 32].

Obok wartości i potrzeb rodzinnych i narodowych będących istotnymi kategoriami w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa należy wskazać na interes narodowy, jako nadrzędną kategorię urzeczywistniającą wszelkie potrzeby jednostek i grup społecznych, w tym potrzebę bezpieczeństwa realizowaną poprzez edukację.

W edukacji dla bezpieczeństwa obok wymienionych powyżej kategorii można dodać jeszcze inne, takie jak: twórczość, innowację, osobowość, zmianę i anomię społeczną, globalizację, kulturę popularną itd. Edukacja dla bezpieczeństwa oznacza szkolenie i kształcenie oraz wychowanie, samokształcenie, a także kształcenie ustawiczne w zakresie likwidowania elementów i procesów stwarzających zagrożenie indywidualne, rodzinne i narodowe.

Podsumowanie

Rodzina odgrywa ważną rolę w społeczeństwie. Rola jej wynika z podziału ludzi na dwie płcie i biopsychicznej konieczności ich zespolenia. Spełnia rolę pierwotną w rozwoju wszelkich form życia społecznego, w tym także przyczynia się do bezpieczeństwa jednostek i narodów. Rodzina była i jest instytucją, za pośrednictwem, której funkcjonują szersze formy organizacji. Jest jednostką organizacyjną, w której i przez którą, odbywa się tworzenie, utrwalanie i przekazywanie kultury, kształtowanie wzorów zachowań, promocja wzorów, wartości i norm oraz akceptowanych społecznie zachowań, w tym działań dla bezpieczeństwa osób, grup i społeczeństwa. W egzystencjalnym znaczeniu można powiedzieć, że nie ma bezpieczeństwa bez funkcjonalnej rodziny. W złożonej sytuacji współczesnej rodzina powinna spełniać funkcję niwelowania zagrożeń oraz edukowania do bezpieczeństwa. Rodzina może i powinna socjalizować i wychowywać młodych i dorosłych swoich członków do działań niwelujących czynniki zagrażające bezpieczeństwu osób, grup i społeczeństwu. Jednym z podstawowych warunków rozwoju osobowego jest zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa.

Wiele jest funkcji rodziny. Jedną z zasadniczych jest socjalizacja i przygotowanie młodych ludzi do umiejętności przeciwstawiania i radzenia sobie z różnorodnymi zagrożeniami. Edukacja dla bezpieczeństwa – będąc istotną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego i działań profilaktycznych – jest odpowiedzią na potrzebę życia w bezpiecznym otoczeniu. Edukacja dla bezpieczeństwa odwołując

się do wartości ogólnoludzkich i uniwersalnych kształci i rozwija świadomość profilaktyczną w celu efektywnego przewidywania zagrożeń. Głównym celem wydaje się być edukowanie dla bezpieczeństwa poprzez tworzenie oraz aktywne uczestnictwo we wszelkich przedsięwzięciach mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa w środowiskach lokalnych. Zagadnieniami tymi zajmuje się pedagogika bezpieczeństwa.

Pedagogika bezpieczeństwa ujmuje wychowanie, jako wychowanie do radzenia sobie w sytuacjach pokoju, ale i kryzysu, czy wojny. Jej istotą jest intencjonalne przekazywanie sposobu życia zbiorowego, aby sprzyjać trwaniu, przetrwaniu i rozwojowi oraz doskonaleniu zarówno osoby ludzkiej, jak i struktur, w które ta osoba jest uwikłana. Inaczej pedagogika bezpieczeństwa jest procesem kształtowania takich form życia indywidualnego i zbiorowego, które zapewniają trwanie, przetrwanie, rozwój i doskonalenie życia ludzkiego [Pieczywok, s. 247]. Nadrzędnym celem pedagogiki bezpieczeństwa jest zaopatrzenie wychowanka w sposobność do uwalniania i doskonalenia jego podmiotowości wolnego człowieka troszczącego się o siebie i innych przy zastosowaniu pokojowych jak również wojennych metod. Takie działania wychowanka na rzecz bezpieczeństwa wymagają, aby posiadał on określone umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami zarówno znanymi jak i niespodziewanymi, przy pełnej świadomości metod ich zastosowania oraz narzędzi. Bezpieczeństwo rozumiane, jako wartość egzystencji człowieka, a zarazem podstawowa potrzeba człowieka, jest obiektem odwiecznych starań, których skutecznym urzeczywistnieniem może być właśnie edukacja dla bezpieczeństwa i wychowywanie do odpowiedzialności za życie i zdrowie jednostek, rodziny i społeczeństw.

Bibliografia

- Adamski F. (2006), *Rodzina*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogika XXI wieku*, t. V, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Braun-Galkowska M. (1997), *Rodzina jako wartość*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 2-3.
- Domalewski J. (2006), *Rodzina wiejska*, [w:] *Encyklopedia Pedagogika XXI wieku*, t. V, Pilch T. (red.), Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Dziewiecki M. (2002), *Odpowiedzialne wychowanie w rodzinie*, „Wychowawca”, nr 12.
- Golębiewski J. (2001) *Edukacja dla bezpieczeństwa*, „Edukacja dla bezpieczeństwa. Czasopismo dla dyrektorów i nauczycieli”, nr 1.
- Gryz J. (2010), *Zarys podstaw teorii bezpieczeństwa*, AON, Warszawa.
- Holyst B (2014), *Bezpieczeństwo. Ogólne problemy badawcze*, PWN, Warszawa.
- Jan Paweł II, *Adbortacja apostolska Familiaris Consortio*, nr 18.
- Jeziorowski E., Magoń W. (1997), *Edukacja obronna w systemie bezpieczeństwa Polski*, wyd. Arcanus, Bydgoszcz.
- Kitler W. (2011), *Bezpieczeństwo narodowe RP. Podstawowe kategorie. Uwarunkowania. System*, AON, Warszawa.
- Koziej S. (2008), *Między piekłem a rajem. Szare bezpieczeństwo na początku XXI wieku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Krzyżanowski L. (1994), *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*, PWN, Warszawa.

- Kukulka J. (2000), *Zaspokajanie potrzeb i rozwiązywanie konfliktów w stosunkach międzynarodowych*, [w:] Halizak E., Kuźniar R. (red.), *Stosunki międzynarodowe. Geneza, struktura, dynamika*, UW, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2011), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, PWN, Warszawa.
- Łepkowski W. (2009), *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*, AON, Warszawa.
- Maciejewscy K. i P. (2000), *Sposoby tworzenia i umacniania więzi rodzinnej*, „Katecheta”, nr 9.
- Pieczywok A. (2011), *Wybrane problemy z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Konteksty. Zagrożenia, wyzwania*, AON, Warszawa.
- Pieczywok A. (2012), *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*, AON, Warszawa.
- Rudnicki B. (1999), *Edukacja dla bezpieczeństwa i jej interpretacja*, [w:] Stępień R. (red.), *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, AON, Warszawa.
- Rybicki R. (1983), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, „Chrześcijanin w świecie”, nr 6.
- Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen Gentium*, art.11.
- Tarnowski J. (1984), *Człowieczeństwo, dialog i komunia*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 1.

Paweł Karolak

Spółeczna Akademia Nauk

Kierunki wspierania rodziny i rozwoju systemu pieczy zastępczej

Directions of family support and development of the foster care system

Abstract: In 1990s the interest in completely different approach to work with the family increased in Poland, what resulted in the passage of a new act on 9th of June 2011 which is applicable until today - the Act of supporting family and foster care system.

This is the first act emphasizing in its title the significance of the family, proposing completely new and complementary approach to issues of helping and supporting family in raising children. It covers all aspects of help and support system of the family. The most important principle of the social work with the family is a child's welfare - its safety and ties with the biological family and by extension - working not only „for" the family, but mainly „with" family.

The aim of social assistance and social worker is to give aid to the family in overcoming difficult life situations which they cannot cope with themselves. The foster care system should work so that family forms of foster care dominate the institutional custody and also child's residence outside the family has got only a temporary nature. By a new act of the law the legislator unambiguously focused on the primacy of the family and on its support in crisis situations.

Key-words: family, foster care, social assistance, welfare, foster family.

Wstęp

W literaturze można spotkać się z różnymi określeniami pojęcia „rodziny”. Najogólniej można powiedzieć, że rodzina to podstawowa komórka społeczna składająca się z rodziców (rodzica) i dzieci. W szerszym ujęciu możemy zdefiniować rodzinę, jako instytucję i zarazem grupę społeczną opartą na więzach małżeńskich, więzi pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji [Kołaczkowski, Ratajczyk 2013]. Sama ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, definiuje zaś rodzinę – jako osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące [Ustawa o pomocy społecznej 2004].

Rodzina powinna być przedmiotem szczególnej troski państwa i wspólnot samorządowych. Konstytucja RP w art. 71 ust.1 stanowi, że państwo ma obowiązek uwzględniać dobro rodziny w swojej polityce społecznej i gospodarczej, a rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych [Konstytucja RP 1997]. Jedną z głównych idei systemu pomocy społecznej jest udzielanie wsparcia rodzinie, która nie potrafi samodzielnie, przy użyciu własnych zasobów i możliwości, pokonać trudności życiowych.

Zgodnie z art. 2 ust. 1 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej – pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości.

Praca socjalna z rodziną to pewien proces przebiegający w określonych etapach (ratownictwo, opieka, pomoc w rozwoju), który oparty jest na działaniach wielu specjalistów, np. pracowników socjalnych, pedagogów, psychologów, lekarzy. Osoby te, wchodząc ze sobą we wzajemne interakcje oraz w interakcje z osobami potrzebującymi pomocy, inicjują zmianę sytuacji bytowej i psychospołecznej rodziny i poszczególnych jej członków. Praca socjalna z rodziną zaczęła z czasem ewoluować w kierunku pracy nie tylko „dla” rodziny, ale głównie w kierunku pracy „z” rodziną [Słowik 2010].

Zainteresowaniu w Polsce nowym podejściem do pracy z rodziną sprzyjało przeprowadzenie reform samorządowych – w roku 1990 i 1999 oraz wprowadzenie kolejnych ustaw o pomocy społecznej – w roku 1990 i 2004. Reformy miały na celu decentralizację polityki społecznej i przekazanie odpowiedzialności za część organizowania świadczeń środowiskowej pomocy społecznej organom samorządowym. Przyjęto założenia, że na poziomie poszczególnych samorządów (gmin lub powiatów) możliwe jest pełniejsze rozpoznanie występujących potrzeb i określenie skutecznych form udzielania pomocy. Sformułowano m.in. wymóg opracowywania lokalnych strategii rozwiązywania problemów społecznych. Jednym z ich kluczowych zadań jest podejmowanie przez samorząd powiatowy (lub odpowiednio gminny) działań wspomagających, integrujących, chroniących przed przejawami

patologii społecznych rodziny w ich naturalnym środowisku lokalnym [Słowik 2010].

System opieki nad rodziną i dzieckiem przechodził w ostatnich latach głębokie przeobrażenia. Kilkanaście lat temu dokonano pierwszych zmian w systemie opieki nad dzieckiem pozbawionym opieki rodziców i najbliższych krewnych. Rozdzielono system opieki nad dzieckiem od systemu oświaty. Zagadnienia związane z opieką nad dzieckiem i rodziną zostały przeniesione do ustawy o pomocy społecznej, a realizacją tego zadania zajęli się pracownicy pomocy społecznej. Do dnia 31 grudnia 2011 roku tytuł rozdziału 4 działu II ustawy o pomocy społecznej brzmiał: „Opieka nad rodziną i dzieckiem” [Kołaczkowski, Ratajczyk 2013].

W wyniku tych zmian problemy dzieci i ich rodzin zyskały na znaczeniu. Na większą skalę zaczęto rozwijać rodzicielstwo zastępcze, kładąc szczególny nacisk na tworzenie rodzin zastępczych niespokrewnionych z dzieckiem. Od 2004 roku zaczęły powstawać zawodowe niespokrewnione z dzieckiem rodziny zastępcze.

Postępujący rozwój rodzicielstwa zastępczego stał się jedną z przyczyn poszukiwania nowych rozwiązań w tym zakresie. Istotną rolę odegrał tutaj ruch osób tworzących rodziny zastępcze i ich przyjaciół, coraz częściej skupiający się w organizacjach pozarządowych [Uliasz 2011]. Należy także podkreślić, że w ostatnich latach specjaliści zajmujący się sytuacją dzieci pozbawionych opieki własnej rodziny zaczęli używać nowego nazewnictwa, które wydawało się trafnie oddawać istotę stosunków pomiędzy dzieckiem a rodzicami lub innymi opiekunami. Chodzi tu o słowo „piecza”. Rodzice sprawują „pieczę rodzicielską”, a inne formy opieki pozarodzielskiej to „piecza zastępcza”. Pojęcie „piecza” jest szerszym niż używane wcześniej – „opieka i wychowanie”. Zawiera ono w sobie zarówno czynności opiekuńcze, jak i wychowanie oraz wspieranie dziecka. Zgadzam się z autorem, iż określenie to zdecydowanie lepiej oddaje wszelkie relacje pomiędzy dzieckiem a jego opiekunami [Uliasz 2011].

W starym systemie regulującym sytuację dzieci pozbawionych opieki własnej rodziny dał się zauważyć kryzys rodzicielstwa zastępczego. Wyrażał się on przede wszystkim w dużej liczbie rodzin zastępczych (w tym zawodowych) rezygnujących z opieki nad dziećmi oraz zmniejszeniu się liczby kandydatów do pełnienia funkcji opiekuna zastępczego. Stąd powtarzane od lat przez środowiska rodziców zastępczych oraz współpracujące z nimi organizacje pozarządowe postulaty dotyczące konieczności wsparcia instytucjonalnego oraz podniesienia rangi rodzicielstwa zastępczego. Jako symbol niewydolności systemu pozostawały m.in. duże domy dziecka [Kaczmarek 2010].

Nasuwać się tutaj konkretne przykłady wskazujące na wady i niewydolności poprzedniego systemu prawnego, które były szeroko nagłaśniane przez ogólnokrajowe media. Z powodu biedy lub też niezaradności wychowawczej rodziców, stwierdzanej przez pracowników społecznych oraz przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości, dochodziło do sytuacji odbierania dzieci ich rodzicom. Na przykład:

historia rodziny Państwa Violetty i Władysława Sz. Sprawa ta stała się głośna, kiedy w 2009 roku nakazem sądu odebrano im nowo narodzoną córkę Różę. Podstawą tego orzeczenia była informacja ordynatora oddziału noworodkowego ze szpitala w Szamotulach i sprawozdanie z kuratorskiego nadzoru nad rodziną. Kurator stwierdziła niewydolność wychowawczo-opiekunczą matki małoletnich dzieci i w jej ocenie, pani Sz. nie dawała gwarancji prawidłowego spełniania funkcji rodzica w przypadku opieki nad noworodkiem. Róża trafiła na krótko do rodziny zastępczej. Po zaświadczeniu m.in. sąsiadów, lokalnej szkoły i księdza, że rodzice pomimo skromnego życia, dobrze zajmują się innymi swoimi dziećmi, Róża wróciła do domu (http://poznan.gazeta.pl/poznan/1,36037,7041302,Decyzja_sadu_Roza_wraca_do_rodzicow_.html, dostęp: 25.03.2014).

Ponieważ obowiązujące przepisy nie regulowały wielu kwestii związanych ze wspieraniem rodziny i pieczą zastępczą, a wielu przypadkach wychodziły one poza ramy ustawy o pomocy społecznej, dowodząc jednocześnie nieskuteczności dotychczasowego systemu pomocy i wsparcia rodziny, postanowiono stworzyć odrębną ustawę obejmującą całość problematyki [Uliasz 2011].

Z dniem 1 stycznia 2012 roku weszła w życie ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej [Dz. U. 2011 Nr 149 poz. 887]. Tworzona przez prawie sześć lat, była jednym z najbardziej oczekiwanych aktów prawnych. Została opracowana z takim zamiarem, by przeciwdziałać negatywnym tendencjom zabierania dzieci z niewydolnych wychowawczo i niezaradnych rodzin biologicznych, i umieszczania ich w pieczy zastępczej.

To pierwsza ustawa w polskim systemie prawnym podkreślająca w swoim tytule rangę rodziny. Jej głównym założeniem jest wsparcie dla rodzin będących w kryzysie w środowisku ich zamieszkania bez konieczności odrywania dzieci od rodziny. Ma ona sprawić, że mniej dzieci kierowanych będzie do pieczy zastępczej, a te, które trafią, umieszczane będą przede wszystkim w rodzinnych formach opieki. Formy instytucjonalne (domy dziecka) zaś stanowić będą małe środowiskowe placówki. Ustawa podkreśla zasadę, że odebranie dziecka rodzinie dysfunkcyjnej ma być ostatecznością. Jednoznacznie formułuje priorytet, jakim jest wsparcie środowiskowe rodzin, zamiast odbierania im dzieci oraz kładzie nacisk na profilaktyczną pomoc rodzinie. W nowej ustawie pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym stanowi prymat nad ingerencją i umieszczeniem dzieci w środowisku zastępczym. Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej proponuje zupełnie nowe, komplementarne podejście do problematyki pomocy i wsparcia rodziny w wychowaniu dzieci. Jest to pierwszy akt prawny w całości poświęcony temu zagadnieniu.

Do momentu wejścia w życie tej ustawy, pomoc rodzinie oraz organizacja pieczy zastępczej dla dziecka osieroconego były jednym z rozdziałów ustawy o pomocy społecznej regulującej całokształt pomocy państwa rodzinom i osobom znajdującym się w różnego rodzaju sytuacjach kryzysowych, jak np.: ubóstwo, bezrobocie,

alkoholizm [Kaczmarek 2012]. Od dnia 1 stycznia 2012 roku tytuł rozdziału 4 działu II ustawy o pomocy społecznej zyskał nowe brzmienie: „Pomoc dla osób usamodzielnianych”. Ustawodawca nadał specjalną rangę nowemu aktowi prawnemu, wskazując kierunek działania państwa już w preambule do ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. W preambule czytamy, iż ustawę uchwalono:

- dla dobra dzieci, które potrzebują szczególnej ochrony i pomocy ze strony dorosłych, środowiska rodzinnego, atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, w trosce o ich harmonijny rozwój i przyszłą samodzielność życiową, dla zapewnienia ochrony przysługujących im praw i wolności;
- dla dobra rodziny, która jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju, i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci;
- w przekonaniu, że skuteczna pomoc dla rodziny przeżywającej trudności w opiekowaniu się i wychowywaniu dzieci oraz skuteczna ochrona dzieci i pomoc dla nich może być osiągnięta przez współpracę wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami [Ustawa o wspieraniu rodziny i... 2011].

Na pierwszym miejscu ustawodawca postawił dobro dzieci, następnie podkreślona została ranga rodziny, jako podstawowej komórki społeczeństwa, i wreszcie wskazano na konieczność współpracy wszystkich osób, instytucji i organizacji pracujących z dziećmi i rodzicami, w niesieniu skutecznej pomocy dla rodziny przeżywającej trudności w opiekowaniu się i wychowywaniu dzieci.

Według mnie, uchwalenie wymienionej ustawy było przełomem w podejściu przez polskie państwo do problematyki pomocy i wsparcia rodziny w wychowaniu dzieci, jak również do zagadnień pieczy zastępczej. Wymieniona ustawa określa pojęcie „wspierania rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych” – jako zespół planowych działań mających na celu przywrócenie rodzinie zdolności do wypełniania tych funkcji [Ustawa o wspieraniu rodziny i... 2011].

Zgodnie z ustawą osobą odpowiedzialną za wspieranie rodziny jest wójt. Pracę z rodziną organizuje gmina, która może to zadanie realizować sama lub je zlecić. Wspieranie rodziny ma być realizowane za zgodą danej rodziny i z jej aktywnym udziałem, z uwzględnieniem zasobów własnych oraz źródeł wsparcia zewnętrznego. Ustawa zakłada, że praca z rodziną jest prowadzona zarówno w czasie przeżywania przez nią trudności, jak i w sytuacji, kiedy dziecko musi zostać czasowo umieszczone poza rodziną.

Wśród instytucji i podmiotów działających na rzecz dziecka i rodziny, zajmujących się udzielaniem konsultacji i poradnictwa specjalistycznego, pomocy prawnej, terapią i mediacjami, prowadzeniem usług dla rodzin z dziećmi (w tym opiekuńczych i specjalistycznych), organizowaniem grup wsparcia i grup samopomocowych, wyróżnić należy przede wszystkim asystentów rodziny.

Ustawodawca dość precyzyjnie określił zarówno wymagania stawiane asystentowi, jak i szeroki zakres jego odpowiedzialności. Asystent może w tym samym czasie pracować maksymalnie z 20 rodzinami. Jest on zatrudniany przez podmiot, który organizuje pracę z rodziną (np. organizacja pozarządowa, której zostało zlecone to zadanie). Praca asystenta rodziny nie może być łączona z wykonywaniem obowiązków pracownika socjalnego.

Istotną rolę w systemie wsparcia dziecka i rodziny odgrywają placówki wsparcia dziennego, w których pobyt jest nieodpłatny. Mogą one być prowadzone w różnej formie. Dzieci korzystają z placówki dobrowolnie, chyba że zostaną do niej skierowane przez sąd. Placówka wsparcia dziennego obejmuje opieką do 30 dzieci.

Przykładem takiej placówki jest ognisko Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD) w Łęczycy, skupione w ogólnopolskim, pozarządowym stowarzyszeniu prowadzącym działalność na rzecz dzieci. Ognisko otacza opieką średnio 50 podopiecznych w wieku 4–18 lat. Wszelkie działania podejmowane w placówce mają na celu walkę o wyrównywanie szans edukacyjnych i rozwojowych dzieci, pochodzących z rodzin o trudnej sytuacji socjalno-bytowej. O tym, jak niewiele jest placówek wsparcia dziennego mogących – zgodnie z ustawą – udzielać nieodpłatnego wsparcia dziecku i jego rodzinie świadczy fakt, iż Ognisko TPD jest jedynym miejscem w Łęczycy, gdzie dzieci w godzinach popołudniowych mogą nieodpłatnie otrzymać ciepły posiłek, słodycze, aktywnie spędzić czas wolny. Placówka zapewnia opiekę i pomoc pedagogiczną przy odrabianiu lekcji, wsparcie psychologiczne, różnego rodzaju zajęcia świetlicowe, wycieczki, półkolonie. Podejmuje szereg działań mających na celu zapoznanie podopiecznych z tradycjami świąt narodowych, kulturą i historią regionu, a także promujących zdrowy styl życia i rozwijających świadomość proekologiczną. W ramach ochrony dzieci i młodzieży przed skutkami nadużywania alkoholu i innych środków toksycznych oraz zmniejszenia poziomu zagrożeń wychowawczych i społecznych w placówce prowadzone są zajęcia z profilaktyki antyalkoholowej i antynikotynowej [Statut 2011].

Widać więc, jakie jest szerokie spektrum działalności takiej placówki i jakie są potrzeby. W 15-tysięcznym mieście, jakim jest Łęczycza, dzieci mają tak naprawdę możliwość uzyskania wsparcia w jednej tylko placówce wsparcia dziennego. Do placówki uczęszcza na stałe ok. 50 podopiecznych, podczas gdy powinno 30. Potrzeby jak widać, są więc duże.

Kolejną nową formą pomocy rodzinie są rodziny wspierające. Z założenia rodziny wspierające mają być rekrutowane z bezpośredniego otoczenia dziecka i formalnie ustanawiane przez wójta. Rodzina taka musi posiadać pozytywną opinię kierownika ośrodka pomocy społecznej, wydaną na podstawie wywiadu środowiskowego. Zadaniem rodzin wspierających jest pomoc w opiece i wychowaniu dziecka, prowadzeniu gospodarstwa domowego czy też w kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych, przy współpracy z asystentem rodziny. Pojawienie się w ustawie rodzin wspierających to w gruncie rzeczy usankcjonowanie

działań, które dotychczas odbywały się w ramach pomocy sąsiedzkiej czy też koleżeńskiej [Liberadzka-Gruca 2011].

Nowa ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, oprócz zagadnień związanych ze wspieraniem rodziny, uregulowała kwestię pieczy zastępczej. System pieczy zastępczej to – według art. 2 ust. 2 wymienionej ustawy – zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców [Ustawa 2014].

Zgodnie z ustawą, piecza zastępcza zapewnia:

- 1) pracę z rodziną, co umożliwi powrót dziecka do rodziny lub – gdy jest to niemożliwe – dążenie do przysposobienia dziecka;
- 2) przygotowanie dziecka do:
 - godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia;
 - pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki;
 - nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami w celu łagodzenia skutków doświadczania straty i separacji oraz zdobywania umiejętności społecznych;
- 3) zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych [Ustawa 2011].

Zgodnie z istotą nowej regulacji prawnej, pobyt dziecka poza rodziną powinien mieć charakter przejściowy. Głównym celem umieszczenia dziecka poza rodziną jest podjęcie próby odbudowania naturalnych więzów rodzinnych (reintegracja rodziny). Umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej jest sprawą bardzo poważną. Dlatego też ustawodawca postanowił, że w większości przypadków decyzja taka nie może nastąpić w drodze rozstrzygnięcia administracyjnego, lecz na podstawie orzeczenia sądu. Od zasady tej są trzy wyjątki:

1. W przypadku pilnej konieczności, na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka, możliwe jest umieszczenie dziecka w rodzinnej pieczy zastępczej na podstawie umowy zawartej między rodziną zastępczą lub prowadzącym rodzinny dom dziecka a starostą właściwym ze względu na miejsce zamieszkania danej rodziny, lub miejsce prowadzenia rodzinnego domu dziecka. O zawartej umowie starosta musi niezwłocznie zawiadomić sąd.
2. Przyjęcie dziecka przez zawodową rodzinę zastępczą pełniącą funkcję pogotowia rodzinnego np. w sytuacji, gdy dziecko zostało doprowadzone przez Policję lub Straż Graniczną.
3. Przyjęcie dziecka przez placówkę opiekuńczo-wychowawczą typu interwencyjnego w przypadkach wymagających natychmiastowego zapewnienia dziecku opieki [Kołaczkowski, Ratajczyk 2013].

Pieczą zastępczą nad dzieckiem posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności powierzana jest przede wszystkim rodzinie zastępczej zawodowej. Są dwie formy organizowania pieczy zastępczej: rodzinna i instytucjonalna. Zadanie organizowania tych dwóch form pieczy zastępczej pozostawiono samorządom powiatowym. Formami rodzinnej pieczy zastępczej, zgodnie z ustawą, są:

- rodzina zastępcza:
- spokrewniona,
- niezawodowa,
- zawodowa, w tym zawodowa pełniąca funkcję pogotowia rodzinnego
- i zawodowa specjalistyczna;
- rodzinny dom dziecka.

Należy tutaj dodać, że zarówno rodziny zastępcze, jak i rodzinne domy dziecka mogą być, na swój wniosek, wspierane przez rodziny pomocowe. Rodzina pomocowa – to rodzina, której może zostać powierzona pieczę zastępcza nad dzieckiem w szczególności w okresie:

- czasowego niesprawowania opieki nad dzieckiem przez rodzinę zastępczą lub prowadzącego rodzinny dom dziecka w związku z wypoczynkiem, udziałem w szkoleniach lub pobytem w szpitalu;
- nieprzewidzianych trudności lub zdarzeń losowych w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka.

Czas pobytu dziecka w rodzinie pomocowej nie może przekroczyć 2 miesięcy. Rodziną pomocową może być rodzina zastępcza niezawodowa, rodzina zastępcza zawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka oraz osoby przeszkolone do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka lub rodziny przysposabiającej. Rodzina pomocowa podpisuje ze starostą stosowną umowę [Kołaczkowski, Ratajczyk 2013]. Jeśli natomiast chodzi o instytucjonalną pieczę zastępczą, to jest ona realizowana w formach:

- 1) placówki opiekuńczo-wychowawczej typu:
 - socjalizacyjnego;
 - interwencyjnego (sprawująca opiekęo doraźną);
 - specjalistyczno-terapeutycznego (przyjmująca dzieci o indywidualnych potrzebach);
 - rodzinnego;
- 2) regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej – przyjmuje dzieci wymagające szczególnej opieki ze względu na stan zdrowia;
- 3) interwencyjnego ośrodka preadopcyjnego – przyjmuje dzieci, które wymagają specjalistycznej opieki i w okresie oczekiwania na przysposobienie nie mogą zostać umieszczone w rodzinnej pieczy zastępczej.

Placówki mogą być prowadzone przez samorząd lub zadanie to może zostać zlecone innym podmiotom. Głównym ogniwem kontroli i nadzoru nad funkcjonowaniem instytucjonalnej pieczy zastępczej jest wojewoda [Liberadzka-Gruca 2011]. Na początku pracy podałam przykład bezwzględności urzędniczej, kiedy to odebrano rodzicom ich nowonarodzoną córeczkę Różę z powodu stwierdzonej przez kuratora niewydolności wychowawczo-opiekuńczej rodziców, szczególnie jej matki. Zwolennicy nowych uregulowań prawnych w zakresie wspierania rodziny i pieczy zastępczej, podnosili między innymi takie sprawy – jako argumenty niezbędności wprowadzenia zmiany prawa w tych obszarach. Czy jednak na pewno nowa ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej ograniczyła nadużycia urzędnicze? Czy zmniejszono liczbę odbieranych rodzicom dzieci z powodu biedy rodziców? Bez przeprowadzenia stosownych badań nie można tego kategorycznie stwierdzić. Jednak już w okresie obowiązywania nowych przepisów pojawiały się również bulwersujące opinię publiczną sprawy, podobne do tej opisaney wcześniej. Jako przykład przedstawię reakcję jednego z parlamentarzystów RP w omawianej tematyce.

W dniu 3 grudnia 2013 roku poseł na Sejm RP – Elżbieta Rafalska złożyła interpelację nr 23019 do Ministra Sprawiedliwości w sprawie odbierania dzieci rodzicom z powodu biedy. Poniżej, dla zobrazowania z jednej strony dramaturgii sprawy a z drugiej – chcąc oddać reakcję posła, przedstawię tekst interpelacji:

„Odbieranie dzieci rodzicom z powodu biedy to już nie incydenty, lecz sytuacje, które są na porządku dziennym...[.] Kolejnym przykładem wskazującym, z jaką łatwością odbiera się dzieci, jest przykład matki, której bezprawnie stara się ograniczyć prawa rodzicielskie do dzieci. Matka ma 8 dzieci, w tym czwórkę dzieci nieletnich. Jest osobą samotnie wychowującą dzieci (ojciec dzieci nie żyje). Wszyscy żyją bardzo biednie, ale w zadbanym domu bez alkoholu, bez patologii. Kobieta dba o dzieci z największą starannością – dba o ich dobro, rozwój intelektualny i dobre wychowanie. Dzieci uczą się bardzo dobrze, osiągają sukcesy w szkole, najstarsze studiuje na najlepszych uczelniach, co świadczy o tym, że matka dba o dzieci jak najlepiej. Jedynym powodem chęci odebrania dzieci matce jest bieda. Kobieta, która zwraca się do gminnego ośrodka pomocy społecznej po pomoc finansową na książki szkolne dla dzieci otrzymuje pomoc, ale jednocześnie jest skierowany do sądu wniosek o ograniczenie praw rodzicielskich. Matka nie może podjąć pracy z powodów zdrowotnych. Próbowala wiele razy, pracodawcy boją się zatrudnić osobę z dużymi problemami z kręgosłupem, po prostu nie chcą ponosić odpowiedzialności za tę osobę. Opis przytoczonej sytuacji powyżej jest jeden, ale w naszym kraju takich przypadków jest całe mnóstwo. Urzędnicy, zamiast pomóc najbiedniejszym, umieszczają dzieci w domu dziecka lub w rodzinie zastępczej. Kwota przeznaczona na pomoc rodzinie jest niewielka w porównaniu z kosztem utrzymania dziecka w rodzinie zastępczej. W związku z powyższym proszę Pana Ministra o odpowiedź na następujące pytania: Ile takich sytuacji było w ostatnich 3 latach?

Ile takich sytuacji dotąd w Polsce miało miejsce, ponieważ w mediach pojawiają się bardzo rozbieżne informacje?” [Interpelacja 2013].

Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w istotny sposób zmieniła dotychczasowy paradygmat polityki społecznej wobec rodziny. W miejsce dominującego do tej pory prymatu pieczy zastępczej, jako środka zaradczego na dysfunkcje rodziny, ustawa stawia na prymat rodziny, a w sytuacjach kryzysowych na jej wsparcie [Kaczmarek 2012]. Jednak czy w rzeczywistości jest tak, jaki był zamiar twórców ustawy i jak stanowią jej przepisy? Przez wiele lat rodzina zastępcza przechodziła wiele przeobrażeń, co było uwarunkowane polityką opiekuńczą państwa, przejawiającą się w wydawanych przepisach prawnych. Przy braku wystarczającej infrastruktury pomocowej zarówno na poziomie gminy, jak i powiatu, realizacja zapisów, i nowych uregulowań z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej może się okazać tak samo nieskuteczna, jak realizacja poprzednich zapisów o zadaniach własnych gmin i powiatów w zakresie specjalistycznych form pomocy rodzinie i dziecku [Kaczmarek 2010].

Jednak według mnie, żaden przepis nie zastąpi człowieka, jego wrażliwości i empatii, a to jest niezbędne do właściwej realizacji zadań, jakie wynikają z obowiązujących przepisów prawnych.

Bibliografia

- Interpelacja nr 23019 posła na Sejm RP – Elżbiety Rafalskiej do Ministra Sprawiedliwości, [w:] <http://sejm.gov.pl/Sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=30BCE46C>, dostęp: 24.03.2014 r.
- Kaczmarek M. (2012), *Szanse i bariery realizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 2/2012, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.
- Kaczmarek M. (2010), *Formy pomocy rodzinie i dziecku w środowisku lokalnym – dekada zmian*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3/2010, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.
- Kołackowski B., Ratajczyk M. (2013), *Pomoc społeczna. Wybrane instytucje pomocy rodzinie i dziecku*. Wydawnictwo Wolters Kluwer SA, Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz. U. 1997, nr 78 poz. 483).
- Liberadzka-Gruca J. (2011), *Wspieranie rodziny i piecza zastępcza w świetle nowej ustawy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10/2011, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.
- Słowik M. (2010), *Nowe wymiary pracy socjalnej z rodziną*, [w:] Durka G. [red.] *Współczesna rzeczywistość w wybranych problemach społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sitko M. 2001, *Kształtowanie się modelu rodzin zastępczych w Polsce*, Kwartalnik Nr 4/2001 „Edukacja – Studia. Badania. Innowacje”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Statut Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD)*, (2011), Warszawa [w:] <http://tpd.org.pl/images/pdf/stat.pdf>, dostęp: 25.03.2014 r.
- Uliasz T. (2011), *Co zawiera ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 7/2011, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. (Dz. U. 2004, nr 64 poz. 593).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, (Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887).

Komunikaty z badań

Sławomir Cudak

Społeczna Akademia Nauk

Funkcjonowanie Dorosłych Dzieci Alkoholików we własnej rodzinie prokreacji

The functioning of Adult Children of Alcoholics in their own family of procreation

Abstract: Adult Children of Alcoholics are people who during their childhood experienced suffering physical or mental health due to alcohol addiction of one or both parents. In his adult life they reveal themselves in their characteristic personality traits that jeopardize the proper functioning of their family procreation. They often acquire behavioral model father – an alcoholic. In addition, they have a sense of dim, insecurity, self-critical. Often they fall into alcoholism as a learned behavior model father or mother of the family of origin.

Key-words: Adult Children of Alcoholics, family, alcoholism, emotional needs, addiction, child abuse, insecurity, low self-esteem.

Wprowadzenie

Środowisko rodzinne stanowi dla dziecka ważne odniesienie życia społecznego i emocjonalnego. Dzieci już od najmłodszych lat poprzez związki pokrewieństwa, a także bliskość i intymność w interakcjach z rodzicami, przejmują od nich pewne cechy osobowości, poglądy, system wartości i normy zachowań. Bliskość więzi emocjonalnych we wspólnocie rodzinnej powoduje poczucie bezpieczeństwa, wła-

snej wartości, akceptacji, tożsamości osobowej oraz roli i pozycji społecznej w rodzinie i poza rodziną.

Jest jednak wiele rodzin, w których przejawia się z większym bądź mniejszym natężeniem alkoholizm jednego bądź obojga rodziców. Dysfunkcja rodzinna wywołana chorobą alkoholową już od urodzenia dziecka, a może już od jego poczęcia, zaburza naturalny rozwój dziecka, szczególnie jego sfery emocjonalne. Siła tych zaburzeń zależy od wieku dziecka i sytuacji, które ujawniają problemy alkoholowe rodziców. Im wcześniej dziecko doświadcza negatywnych bodźców od rodziców alkoholików, tym większe są defekty rozwoju emocjonalnego i społecznego [Wójcik 2008]. Dzieci wychowujące się w rodzinie alkoholowej uczą się zaburzonych zachowań społecznych, norm postępowania, wartości życiowych. Towarzyszy im ustawiczny stres, nerwowość i agresja. Atmosfera domu rodzinnego przepełniona jest lękiem, brakiem poczucia bezpieczeństwa, a nawet brutalnością i grozą. Problemy wychowawcze i edukacyjne dziecka są z reguły na dalszym planie funkcjonowania rodziny.

Negatywne sytuacje domowe spowodowane problemem alkoholowym jednego z rodziców powodują u dzieci zagrożenie psychiczne. Doznają one wielu urazów emocjonalnych, które są konsekwencją zaniedbania środowiska rodzinnego, ciągłych konfliktów, agresji, przemocy psychicznej, a także i fizycznej. Dzieci z rodzin alkoholicznych mają poważne trudności z identyfikacją w grupie rówieśniczej, unikają kontaktów społecznych, doznają niepowodzeń szkolnych. W klasie szkolnej i w innych grupach społecznych uzyskują niską pozycję społeczną. Chaos i dezorganizacja życia domowego w rodzinie alkoholika, nieodpowiedzialne zachowania ojca czy matki, powodują niestabilność emocjonalną i społeczną dzieci, a nawet pojawiają się trudności wychowawcze. Trudności te tłumione są w środowisku rodzinnym i dlatego często przenoszą się w stronę grupy rówieśniczej, szkolnej czy też wobec dorosłych w otoczeniu lokalnym [H. Cudak, S. Cudak 2011].

Środowisko rodziny alkoholicznej kształtuje u dziecka poczucie krzywdy, żalu, odrzucenia, niższej wartości. Często pozbawione zostaje należytej opieki i w różnych niekorzystnych sytuacjach rodzinnych i szkolnych, dlatego też musi radzić sobie samemu, nie oczekując pomocy i wsparcia ze strony rodziców.

Konsekwencją negatywnych doświadczeń wyniesionych z życia w rodzinie z problemem alkoholowym są pewne utrwalone z dzieciństwa zaburzone zachowania i przeżycia emocjonalne, które w dorosłym życiu odzwierciedlają się w funkcjonowaniu społecznym i psychicznym ujawniając różne trudności a nawet zaburzenia.

Osoby, które funkcjonowały w rodzinie z problemem alkoholowym przeżywając różne traumatyczne sytuacje domowe, jako dorośli charakteryzują się pewnymi cechami w swoim zachowaniu społecznym, emocjonalnym i aksjologicznym. Określa się je najogólniej pojęciem Dorosłe Dzieci Alkoholików (DDA). Jest to zespół utrwalonych schematów osobowościowych funkcjonowania emocjonalnego i społecznego ukształtowanych w dzieciństwie w rodzinie alkoholowej, które utrudniają

współdziałanie z rzeczywistością współczesną i przyczyniają się do wewnętrznej i zewnętrznej izolacji wynikającej z traumatycznych minionych sytuacji rodzinnych [Wawerska-Kus 2009]. W rolach społecznych i zawodowych osoby te mają poczucie niższej wartości, charakteryzuje ich niższa motywacja i aspiracja życiowa, niedostatek wiary w wykonanie powierzonych zadań. Cechuje ich niepełne poczucie bezpieczeństwa, brak zaufania do innych osób, często obwiniają siebie oraz surowo oceniają własne postępowanie. Na podstawie własnych badań J. G. Woititz [1994] wymienia i opisuje charakterystyczne symptomy utrwalonych zachowań Dorosłych Dzieci Alkoholików. Niektóre z nich są interesujące z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia i dotyczą:

- zaburzenie ich obrazu postrzegania wynikający z ustawicznego chaosu i stresu w życiu codziennym;
- trudności z realizacją swoich planów i zamierzeń;
- Często kłamią, gdyż elementem systemu rodziny dotkniętej alkoholizmem było ciągle kłamstwo;
- są krytyczni i bezlitośni wobec siebie;
- mają trudności z przeżywaniem radości i zabawy;
- przejawiają trudności w nawiązywaniu bliskich kontaktów międzyludzkich z lęku przed ich odrzuceniem;
- są nadmiernie odpowiedzialne lub nadmiernie nieodpowiedzialne;
- poszukują wciąż potwierdzenia i uznania własnej osoby;
- ulegają nadmiernie wszelkim impulsom, nawet często nieprzemysłanych zachowań.

Osoby wychowujące się w rodzinie z problemem alkoholowym w sposób nieświadomiony przejmują wzory, zasady i normy zachowań funkcjonujące w zaburzonym środowisku społecznym. Brakuje w nich wzajemnego zaufania, życzliwości, miłości i szacunku. W miejsce tych wartości rodzinnych występuje obojętność a nawet wrogość wobec ojca czy matki alkoholika, nadmierna kontrola własnych zachowań, która kompensuje i chroni członków rodziny, w tym dzieci w wieku szkolnym i starszym przed brakiem bezpieczeństwa i wstydem w środowisku lokalnym i rówieśniczym. Ponadto traumatyczne sytuacje dla dzieci w domach alkoholików wynikają z agresji rodzica, przemocy, samotności, ciągłego lęku i strachu [Bradsaw 1997].

Dzieci wzrastające w dysfunkcyjnej rodzinie alkoholowej izolują się często zarówno fizycznie, jak i psychicznie od środowiska rówieśniczego, szkolnego i lokalnego. Wewnętrznie przeżywają ból i cierpienie traumatycznych sytuacji wywołanych w domu rodzinnym alkoholika. Osoby te już, jako Dorosłe Dzieci Alkoholików utrwaliły w strukturze swojej osobowości pewne cechy, które charakterystyczne są dla ich postaw zachowań, stosunku do innych ludzi, pełnionych ról społecznych, zawodowych, zaspokajania potrzeb. Schematy tych dysfunkcyjnych zachowań kształtuje pewien syndrom, który cechuje Dorosłe Dzieci Alkoholików powodując

wiele problemów z samym sobą oraz bliskimi i dalszymi jej osobami w codziennym funkcjonowaniu społecznym, zawodowym i emocjonalnym.

Uwagi metodologiczne

Funkcjonowanie rodziny uwarunkowane jest wieloma paradygmatami życia wewnątrzrodzinnego i makrospołecznymi czynnikami. Nie wszystkie środowiska rodzinne w sposób prawidłowy wypełniają funkcje rodzicielskie, zaspokajają potrzeby swym członkom a szczególnie swym dzieciom, tworzą serdeczną atmosferę domową i bliskie więzi emocjonalne. Jest jednak wiele rodzin, które mają zaburzone funkcjonowanie. Dysfunkcja ta spowodowana jest m.in. alkoholizmem jednego bądź obojga rodziców. Choroba alkoholowa ojca lub matki stanowi poważny problem dla całej rodziny, szczególnie niszczy sferę emocjonalną i społeczną dzieci. Traumatyczna atmosfera domu rodzinnego, ciągle konflikty, agresja i życie w poczuciu stresu i zagrożenia bezpieczeństwa powoduje utrwalenie pewnych cech osobowości, postaw i zachowań, które w większym bądź mniejszym stopniu występują w sposób jednolity i charakterystyczny dla dorosłych już osób, które w dzieciństwie przeżywały cierpienia psychiczne a nawet fizyczne w środowiskach domowych z problemem alkoholowym.

Celem podjętych badań jest dokonanie diagnozy sytuacji życiowej osób wychowywanych w rodzinie, w której ojciec bądź matka byli alkoholikami, a także zagrożenia tych krytycznych sytuacji domowych na funkcjonowanie emocjonalne i społeczne osób w dorosłym życiu. Podstawowym problemem badawczym sformułowanym w procedurze badawczej było pytanie w postaci: Jaka była sytuacja domowa osób funkcjonujących jako dzieci w środowisku rodziny alkoholowej i jak te przeżycia emocjonalne przyczyniły się do zachowań psychospołecznych w dorosłym ich życiu?

W celu opracowania postawionego problemu badawczego wybrano metodę indywidualnego przypadku. Metoda ta jest „sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej widzianej przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” [Pilch, Bauman 2001, s. 78].

Wybór metody przypadków indywidualnych jest najbardziej celowy i adekwatny do badań funkcjonowania w środowiskach rodzin z problemem alkoholowym, osób w okresie dziecięcym i także w dorosłym życiu. W obszarze tej metody zastosowano technikę wywiadu swobodnego oraz obserwację środowiskową. Rozmowę kierowaną w postaci wywiadu przeprowadzono w domach rodzinnych badanych osób. Pozwoliło to na realizację techniki obserwacji organizacji życia rodzinnego, warunków domowych i innych sytuacji funkcjonujących w badanych środowiskach rodzinnych.

Badania przeprowadzono w I połowie 2015 roku w regionie piotrkowskim. Objęto nimi 18 dorosłych osób, które w dzieciństwie funkcjonowały w rodzinach alkoholowych. W jedenastu rodzinach ojciec badanych osób był alkoholikiem, natomiast

w siedmiu rodzinach oboje rodzice byli uzależnieni od alkoholu. Uzyskane informacje w drodze wywiadu i obserwacji środowiskowej zostały poddane analizie jakościowej.

Funkcjonowanie społeczne i emocjonalne Dorosłych Dzieci Alkoholików

Środowisko rodzinne ma duże możliwości kształtowania cech osobowych dzieci, ich zachowań, uznawanych wartości. Negatywne przeżycia emocjonalne członków rodziny, traumatyczna atmosfera domowa, także agresja i przemoc w rodzinie alkoholowej powodują pewne charakterystyczne i utrwalone zachowania psychiczne i społeczne dzieci. Jako osoby dorosłe, funkcjonujące wcześniej w środowiskach rodzinnych z problemem alkoholowym, charakteryzują się pewnymi wspólnymi cechami i zachowaniami. Problemy społeczne i emocjonalne Dorosłych Dzieci Alkoholików w znaczny sposób nie różnią się od życiowych sytuacji osób wychowujących się w rodzinach wydolnych wychowawczo, nieuzależnionych od alkoholu. Jednak funkcjonowanie DDA (Dorosłych Dzieci Alkoholików) w grupach społecznych, w środowisku własnej rodziny prokreacji cechują negatywne zachowania emocjonalne w sposób bardziej wyostrojony i dysfunkcyjny.

W analizie badawczej problemu dotyczącego funkcjonowania społecznego i emocjonalnego Dorosłych Dzieci Alkoholików dokonamy opisu wybranych indywidualnych przypadków badanych osób oraz ich interpretacji pedagogicznej.

Anna – 34 lata

Ania chciała opuścić swój dom rodzinny w okresie dorastania, ponieważ ojciec alkoholik często był agresywny i używał przemocy fizycznej w stosunku do mamy oraz dzieci. Ona jednak najstarsza z rodzeństwa czuła się odpowiedzialna za rodzeństwo. W okresie dojrzewania chroniła również matkę. Ukończyła tylko szkołę zawodową. W wieku 18 lat zapoznała mężczyznę o sześć lat starszego. Nie zwracając uwagi na jego cechy charakteru mając lat 19 poślubiła partnera i opuściła dom rodzinny. Obecnie ma troje dzieci. Pani Ania stwierdziła, że „zakładając rodzinę byłam pełna obaw czy podolam obowiązkom macierzyńskim, czy obdarzę dzieci miłością. Chciałam stworzyć dla swych dzieci dom pełen miłości, inny niż ja miałam”.

Jak wynika z rozmowy i obserwacji funkcjonowania rodziny Anny odczuwa ona brak poczucia bezpieczeństwa, niepewność w różnych sytuacjach rodzinnych, a także uczucie strachu przed mężem i zachowaniem dzieci. Dowodem trudnego i nieudanego związku małżeńskiego jest jej charakterystyczna wypowiedź: „mam nieudany związek małżeński, brak jest miłości do męża, dochodzi między nami do częstych konfliktów.”

Anna miała inne oczekiwania wobec swojego męża, pragnęła miłości, partnerstwa, szacunku i życzliwości. Rzeczywistość jednak jest brutalna, ponieważ mąż jest często agresywny, despotyczny i konfliktowy. Brak jest porozumienia między nimi. Za negatywne cechy charakteru męża i jego dysfunkcyjne zachowania Anna często obwinia siebie, ponieważ nie wyniosła, jak stwierdza, miłości i życzliwości w domu rodzinnym i nie potrafi przekazać tych uczuć małżonkowi.

W stosunku do dzieci, choć subiektywnie ocenia, że pragnie przekazać miłość i szacunek, jednak obiektywnie w zachowaniach swych jest często obojętna, surowa a nawet arogancka w różnych sytuacjach domowych i edukacyjnych.

Anna zauważa w swym postępowaniu, iż nie jest wobec męża i dzieci szczerą i prawdomówną. Wyraża przy tym pogląd, iż dla dobra współżycia rodzinnego „drobne kłamstwa, które ukrywają trudne sytuacje domowe lub jej przewinienia, konieczne są w życiu, bo one zapobiegają konfliktom małżeńskim”. Niektóre kłamstwa są wyrażane w sposób nieświadomiony.

Przez męża i dzieci jest niedoceniana. Stwierdza: „pragnę, by dzieci miały dobrze w domu, wyręczam je w różnych obowiązkach domowych, staram się też dbać o męża, choć czasem mamy nieporozumienia, nie mam jednak szacunku, życzliwości i dobrego słowa od nich.”

Analiza pedagogiczna przypadku Anny

Traumatyczne przeżycia emocjonalne w rodzinie pochodzenia (ojciec alkoholik stosował przemoc i agresję w stosunku do członków rodziny) spowodowały u Anny typowe zachowania w postaci niepewności w rodzinie, nerwowości i strachu w różnych nowych sytuacjach domowych. Występuje u niej niestabilność emocjonalna, stąd też przyczynia się do wywoływania konfliktów rodzinnych, a także zachowania agresywne wobec męża i dzieci. Przejawia się u Anny powierzchowność uczuć miłości, dlatego też jest często obojętna wobec męża i dzieci, boi się okazywać i wyrażać uczucia miłości i życzliwości wobec domowników, szczególnie męża. Ma niskie poczucie własnej wartości, dlatego łatwo się obraża.

W różnych sytuacjach, w sposób często nieświadomiony lub z pewną świadomością okłamuje najbliższe jej osoby. Mimo iż dąży do utrzymania i trwałości związku małżeńskiego i rodziny, lecz często obwinia siebie za różne trudności w funkcjonowaniu i organizacji życia rodzinnego.

Opis przypadku Joli – 32 lata

Jola w swojej rodzinie pochodzenia przeżywała wiele trudnych a nawet, jak określiła, koszmarnych dni i nocy. Oboje jej rodziców – matka i ojciec – upijali się często w domu i poza rodziną. Razem ze starszym bratem, który wcześniej opuścił dom byli ofiarami agresji, klótni rodziców a nawet przemocy fizycznej. Warunki materialne w rodzinie pochodzenia Joli, choć ojciec pracował, jako robotnik fizyczny i średnio zarabiał, były jednak trudne, gdyż większość pieniędzy rodzice przeznaczali na zakup alkoholu.

Traumatyczne sytuacje rodzinne skłoniły do opuszczenia domu najpierw brata, a potem po ukończeniu 18 lat Jolę. Z żalem stwierdza, że „wyprowadziłam się, ponieważ nie mogłam patrzeć na ciągle pijaństwo i awantury w domu. Konflikty i agresja rodziców męczyły mnie. Zamieszkałam u mojego chłopaka, z którym po kilku miesiącach wzięliśmy, ślub cywilny”. Po sześciu miesiącach małżeństwa Jola urodziła syna. W związku małżeńskim przeżywa trudne, czasem nawet krytyczne

sytuacje życiowe. Pragnie za wszelką cenę utrzymać rodzinę. Najgorszy jest w jej życiu fakt, jak dowodzi, że jej mąż jest uzależniony od alkoholu, jest agresywny wobec jej osoby, wywołuje konflikty rodzinne, popada w ciągi alkoholowe, a w ostatnim czasie nakłania 13-letniego syna do wspólnego picia. Jola przeżywając w rodzinie pochodzenia upijanie alkoholowe matki postanowiła powstrzymać się od spożywania alkoholu. Wierzy, że jej abstynencja uratuje dom rodzinny od alkoholizmu męża i jej syna.

Relacje emocjonalne w związku małżeńskim Joli są bardzo niekorzystne. W sytuacjach zachowań agresywnych męża przychodzą jej myśli o opuszczeniu jego domu i wystąpienie o rozwód. Nie potrafi jednak odejść od męża, ponieważ rodzice jej funkcjonowali w trudnych sytuacjach i nie rozbili rodziny, więc i ona przetrzyma krytyczne wydarzenia rodzinne i będzie żyć dla syna. Wierzy, że swoim działaniem przyczyni się do terapii uzależnienia alkoholowego męża i tworzyć będą poprawnie funkcjonującą rodzinę.

Jola ma wiele planów, które pragnie zrealizować w życiu, lecz nie jest konsekwentna w działaniach, które doprowadziłyby do ich końcowego efektu. Wypowiada ona, że „często podejmuje jakieś zadania ważne w życiu jej rodziny, ale nie udaje się wykonać ich do końca, bo brakuje jej siły, motywacji i sensu ich realizacji”.

Analiza pedagogiczna przypadku Joli.

Cierpienia psychiczne i fizyczne Joli w środowisku rodziny pochodzenia z problemem alkoholowym przyczyniły się do utrwalenia w jej osobowości zachowań, które charakteryzują się lojalnością wobec męża, mimo jego agresywnego i dominującego postępowania, dążnością do utrzymania za wszelką cenę rodziny w całości. Ujawnia się u niej brak poczucia bezpieczeństwa. Wątpliwe jest u niej uczucie miłości. Wyraża brak wiary i wewnętrznej siły, by pozostawić męża – alkoholika, wynika to również ze strachu przed nowymi i nieznanymi dla niej sytuacjami życiowymi. Jola wybrała sobie partnera życiowego, takiego, jak jej matka, działa tu syndrom naśladownictwa i przekazu modelu funkcjonowania rodziny pochodzenia. Charakterystyczną cechą jej zachowań jest ograniczona wola, motywacje i aspiracje do realizacji i zakończenia rozpoczętych działań rodzicielskich. Wynika to z faktu, że w dzieciństwie nigdy bądź bardzo sporadycznie była nagradzana za podejmowane i realizowane zadania. Wręcz przeciwnie, była ona często karana i krytykowana za wykonywane działania.

Andrzej – lat 37

W środowisku rodziny pochodzenia Andrzeja ojciec był uzależniony od alkoholu. Często nadużywał alkoholu, dlatego był zwolniony dyscyplinarnie z pracy. W domu rodzinnym były bardzo trudne warunki materialne, bo ojciec przepijał pieniądze, które były na konsumpcje i inne potrzeby materialne. Andrzej po skończeniu szkoły zawodowej zmuszony był do podjęcia pracy. W wieku 19 lat negatywnie przeżywając dezorganizację życia rodzinnego i agresję ojca – alkoholika, opuścił dom rodziców. Mając 20 lat zamieszkał z partnerką. „Po urodzeniu córki – jak stwierdził

– byłem bardzo szczęśliwy, jednocześnie ogarniał mnie strach i niepewność czy zdołam pełnić dobrze swoją rolę, jako ojciec.” „Radość z posiadania dziecka była silniejsza od stresu i poczucia niepewności”.

W rodzinie Andrzeja po kilku latach zaczęły się konflikty. Dotyczyły one małej odpowiedzialności za rodzinę, niskich zarobków finansowych, braku uczuć do żony i do dziecka, brak pomocy w gospodarstwie domowym. Nieporozumienia rodzinne przeradzały się w coraz większe kłótnie domowe. „W trakcie kłótni z żoną byłem często agresywny wobec niej, ojciec w rodzinie przecież zawsze powinien być dominujący”. Negatywna atmosfera domowa spowodowała, że Andrzej coraz częściej nadużywał alkoholu z kolegami. Po alkoholu stawał się nawet brutalny wobec żony i dziecka. Zdarzało mu się przychodzić do domu coraz później, okłamywał wówczas żonę i córkę, że musi pozostać dłużej w pracy lub załatwić z kolegami ważne sprawy. Przysięgał wobec żony i córki, że będzie dbał o rodzinę i przestanie nadużywać alkoholu. Jednak przysięczeń tych po dwóch lub trzech dniach nie dotrzymywał. Uzależnienie alkoholowe doprowadziło do absencji w pracy zawodowej. Pracodawca zwolnił Andrzeja dyscyplinarnie z pracy. Został pozbawiony środków finansowych. Oszukiwał i okłamywał w domu, że zwolnienie z pracy jest spowodowane trudnościami ekonomicznymi przedsiębiorstwa. Decyzje o rozwodzie jego żona podjęła wówczas, kiedy potajemnie rozpoczął wynoszenie różnych wartościowych rzeczy, w tym i rodzinnych pamiątek. Sprzedawał je dla pozyskania pieniędzy na alkohol. Po rozwodzie musiał opuścić dom rodzinny i zamieszkał u swojej matki.

Ciężka choroba, którą dwa lata temu przebył Andrzej, spowodowała przemyslenie jego zachowań powodujących traumatyczne sytuacje dla żony i córki, a także utratę pracy i rodziny. Po chorobie nie pije alkoholu. Wypowiada się z żalem, że „chciałbym odbudować dobre relacje w swojej rodzinie, pragnę by żona i córka przebaczyły mi agresję, kłamstwa, alkoholizm, jestem winny całej niedobrej sytuacji w domu rodzinnym”.

Analiza pedagogiczna przypadku Andrzeja.

Ojciec Andrzeja był uzależniony od alkoholu. Zachowania jego były naganne i agresywne. W środowisku rodzinnym był dominującą osobą. Negatywne cechy zachowań ojca Andrzej przejął w drodze naśladownictwa i wyuczonych wzorów postępowania w środowisku rodzinnym. U Andrzeja, jako osoby dorosłej wystąpiła tendencja do nadużywania alkoholu, lekceważenia członków własnej rodziny (żony i córki) oraz zachowań agresywnych. Przejął on traumatyczne doświadczenia ze swej rodziny pochodzenia i powielal je w rodzinie prokreacji. Występuje u niego brak poczucia bezpieczeństwa, lęk przed porzuceniem rodziny, dlatego też mając świadomość swych negatywnych zachowań, szczególnie w czasie upojenia alkoholowego, przeprosza żonę i córkę i obiecuje zerwać z nalogiem oraz agresją w stosunku do członków rodziny. Nie dotrzymuje jednak swoich obietnic, stąd też często wyraża kłamstwo w różnych sytuacjach rodzinnych, by chronić swoją osobę przed odpowiedzialnością za swe naganne czyny. Kłamstwo jest u dzieci funkcjo-

nujących w rodzinach alkoholowych elementem, który ułatwia życie w środowisku rodzinnym, pozwala uniknąć kary, agresji i przemocy ze strony ojca – alkoholika. Kłamstwo u Dorosłych Dzieci Alkoholików przejawia się, jako mechanizm obronny swojego nagannego zachowania, pozwala także uniknąć różnych sytuacji konfliktowych i przekazywać fałszywe informacje dotyczące ich postępowania.

Opis przypadku Jana – lat 36

Jan wychowywał się w domu, w którym ojciec był uzależniony od alkoholu. W jego środowisku rodzinnym często występowały klótnie między rodzicami. Ojciec w upojeniu alkoholowym był agresywny, a nawet stosował przemoc wobec swojej żony i dzieci. Matka, mimo traumatycznych sytuacji rodzinnych wynikających z alkoholizmu męża za wszelką cenę utrzymywała rodzinę w całości. Warunki materialne w domu były trudne, bo większość środków finansowych była wydawana przez ojca na alkohol. Jan wspomina w wywiadzie, że miał dzieciństwo zniszczone przez rodziców, którzy nie przejawiali dla dzieci miłości, lecz wciąż się kłócili, a ojciec przychodząc do domu w stanie upojenia alkoholowego był agresywny, karcił ich i bił często bez żadnego powodu.

Jan po ukończeniu szkoły średniej rozpoczął pracę, jako pracownik fizyczny. W wieku 21 lat zamieszkał z partnerką, która miała na wychowaniu dziecko. Przez pewien czas był opiekuńczy wobec dziecka partnerki, darzył je również miłością ojcowską. Gdy córka partnerki dorastała był dla niej coraz bardziej wymagający, a nawet krytyczny. Jan często spotykał się z kolegami, z którymi urządzali libacje alkoholowe. Po wypiciu większej ilości alkoholu stawał się arogancki wobec partnerki i jej córki, dochodziło nawet do agresji werbalnej. Stwierdzał w swej wypowiedzi, że: „wiem, iż nadużywanie alkoholu sprawia ogromną przykrość mojej partnerce. Tracę wówczas panowanie nad sobą i obrażam moją kobietę i jej córkę, boję się, że nie wytrzyma ona moich zachowań alkoholowych i opuści mnie”. Wyznaje jednak szczerze, że „picie z kolegami alkoholu jest silniejszym nalogiem, niż odpowiedzialność rodzicielska za spokój rodziny”.

Jan zdaje sobie sprawę i jest świadomy, że jego alkoholizm prowadzi do konfliktów domowych, dlatego obwinia siebie za niepowodzenie funkcjonującego związku partnerskiego. Uważa, że nic nie jest wart, bo niszczy spokój i szczęście swojego związku partnerskiego. Jest jednak wrażliwy na sytuacje szkolną i rodzinną córki partnerki, gdyż zdarzają się w jego zachowaniach opiekuńcze działania w postaci kontaktów z jej wychowawcą klasy, pomoc w nauce, serdeczna rozmowa czy zakup prezentu. Działania te stanowią o jego wrażliwości i pewnych formach usprawiedliwiania swoich wcześniejszych zaniedbań wychowawczych.

Analiza pedagogiczna przypadku Jana

Doświadczenia i negatywne przeżycia emocjonalne i społeczne z dzieciństwa wyniesione z domu rodzinnego przez Jana miały z pewnością wpływ na życie w dorosłym funkcjonowaniu jego związku partnerskiego. Podobnie jak jego ojciec, powieliał wzór zachowania nie tylko w postaci nadużywania alkoholu, ale także na-

śladował w sposób nieświadomy, często pod wpływem uzależnienia alkoholowego, traumatyczne działania wywołujące agresję, przemoc, arogancję. Są to typowe cechy Dorosłych Dzieci Alkoholików, którzy naśladowując funkcjonowanie ojca przez syna czy matki przez córkę w sposób nieświadomiony powielają agresję, przemoc w swoich rodzinach prokreacji.

Jan obwinia siebie za nieudane pożycie w związku partnerskim. Ma poczucie niskiej wartości własnej osoby. Pragnie dowartościować się i być potrzebny w związku kohabitacyjnym pomagając córce partnerki w nauce szkolnej. Osobowość jego charakteryzuje duża wrażliwość, gdyż negatywnie przeżywa emocjonalnie wszelkie konflikty i nieporozumienia z partnerką. Przeżycia te przejawiają się w sytuacjach trzeźwości. W celu ograniczenia tych konfliktów okłamuje, a nawet oszukuje swoją partnerkę.

Jan obawia się zmian w życiu, odczuwa niechęć psychiczną i społeczną ze strony partnerki i córki. Brak poczucia bezpieczeństwa w związku kohabitacyjnym powoduje poszukiwanie przez jego osobę zachowań i działań, które mogą zbliżyć uczuciowo funkcjonowanie jego wspólnoty kohabitacyjnej.

Inne badane indywidualne przypadki również dowodzą, że dzieci wywodzące się z rodzin z problemem alkoholowym przeżywają traumatyczne sytuacje konfliktowe, agresję, przemoc w środowisku rodzinnym, w dorosłym swym życiu, mimo swej świadomości dysfunkcyjnej, nabywają charakterystyczne cechy osobowościowe. Badane Dorosłe Dzieci Alkoholików przejawiają wiele problemów życiowych, które w większym lub mniejszym stopniu zaburzają organizację i funkcjonowanie swoich rodzin. Zdarzają się wśród badanych, dotyczy to przeważnie kobiet, że w swym dorosłym życiu starają się unikać nadużywania alkoholu, by nie popaść w uzależnienie i nie powielić cierpień psychicznych i fizycznych swoich dzieci na podobieństwo swej rodziny pochodzenia. Wiele jednak mężczyzn DDA przejmuje model życia ojca – alkoholika dominując w rodzinie i dręcząc psychicznie członków swojej rodziny. Wszystkie badane Dorosłe Dzieci Alkoholików skłonne były do kłamstw, by eliminować konfliktowe sytuacje rodzinne. Pragnęły utrzymać rodzinę w całości, ponieważ obawiają się nowych zmienionych sytuacji i środowisk społecznych. Dom rodzinny jest dla nich pewnym miejscem, do którego mogą zawsze wrócić, mimo sprawiania jej członkom różnych trudności życiowych wynikających z syndromu charakterystycznych cech Dorosłych Dzieci Alkoholików.

Uwagi końcowe

Dorosłe Dzieci Alkoholików w okresie swojego dzieciństwa przeżywały cierpienie, koszmar, trudne i niekorzystne sytuacje emocjonalne i społeczne w swych rodzinach, w których występował problem alkoholowy jednego bądź obojga rodziców. Każda dorosła osoba wywodząca się z rodziny alkoholowej nabywa różnych negatywnych doświadczeń w sferze opieki, wychowania, socjalizacji i systemu wartości. Jakość życia i doświadczeń wyniesionych przez DDA uwarunkowana jest sposobem nadużywania alkoholu przez rodziców, czasem trwania uzależnienia, zaburze-

niem alkoholowym jednego lub obojga rodziców, stopnia zagrożenia agresją i przemocą fizyczną i psychiczną środowiska rodziny alkoholowej. Uwarunkowania te powodują mechanizmy obronne u dzieci w różnych sytuacjach zagrażających funkcjonowaniu w środowisku rodziny z problemem alkoholowym w celu dostosowania się do patologicznych zachowań ojca lub matki uzależnionej.

Dorosłe Dzieci Alkoholików żyły w poczuciu strachu, ciągłego stresu, traumatycznej atmosfery domowej, braku bezpieczeństwa, miłości i przynależności społecznej. Te elementy ich życia przyczyniają się do niskiego poziomu własnej tożsamości i wartości. Postrzegają siebie bardzo krytycznie, gdyż obwiniają siebie za stan i jakość zagrożeń rodziny pochodzenia. Jako osoby dorosłe odczuwają pewne skrzywdzenie przez uciążliwy los w rodzinie pochodzenia wyrażając wstyd, rozgoryczenie a nawet obojętność i wrogość wobec swoich rodziców – alkoholików.

Często zdarza się, szczególnie wśród mężczyzn, że nie radząc sobie z charakterystycznymi cechami syndromu dziecka z rodziny alkoholowej, powielają model ojca, popadając w uzależnienie. Kobiety natomiast funkcjonujące w roli żony i matki przyjmują w środowisku rodzinnym rolę ofiary od dominującego sprawcy agresji i przemocy – męża alkoholika.

Bibliografia

- Bradsaw J. (1997), *Toksyczny wstyd*, Warszawa.
- Cudak H., Cudak S. (2011), *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Wawerska-Kus J. (2009), *Dzieciństwo bez dzieciństwa*, Warszawa.
- Woititz J. G. (1994), *Dorosłe Dzieci Alkoholików*, Warszawa.
- Wójcik M. (2008), *Drogi rozwojowe dzieci alkoholików*, „Remedium” nr 11.

Mariola Świdorska

Społeczna Akademia Nauk

Problem alkoholowy u osób w wieku podeszłym

Alcohol problem in the elderly

Abstract: Alcohol consumption by the elderly is not a marginal problem. It applies to 73% of men and 35% of women over 65 years of age. Because the symptoms of alcohol abuse by elderly people resemble symptoms of the aging process of the body, in order to confirm the existence of the alcohol problem, it turns out to be an effective use of appropriate tools and techniques.

Key-words: seniors, alcohol problem, diagnosis, breaking with alcohol problems.

Wprowadzenie

Starzenie się organizmu jest procesem wieloaspektowym. Rozpatrywane z punktu widzenia biologii charakteryzuje się spadkiem zdolności adaptacyjnych organizmu, wzrostem śmiertelności, narastaniem różnych zmian degeneracyjnych organizmu, jak również zwiększoną zapadalnością na typowe dla tej fazy życia schorzenia. Patrząc od strony fizjologii na starzenie się wpływają liczne, zarówno zewnętrzne, jak i wewnątrzustrojowe czynniki. Poza sferą fizyczną starzenie się obejmuje również, nierozłączną z nią, sferę psychiczną organizmu. To właśnie od nich zależy czy człowiek w wieku podeszłym będzie radosną, twórczą czy czas starzenie będzie biernym oczekiwaniem na śmierć [Łój 2007, s. 105–118].

Procesowi starzenia się sprzyja obniżenie sprawności psychomotorycznej, osłabienie, a nawet utrata pamięci. Trudniejsze przyswajanie nowych wiadomości przez seniorów jest związane z osłabieniem pamięci świeżej. Zwiększa się natomiast zdolność odtwarzania informacji już „zapisanych” w dobrze zachowanej pamięci trwałej, dlatego też osoby starsze często wracają do wspomnień z młodych lat, a nawet dzieciństwa [Adamek 2005]. Zgodnie z literaturą przedmiotu, otępienie umysłowe jest uważane za najbardziej dokuczliwy objaw starości. Przejawia się ono np.: zaburzeniami pamięci, zaburzeniami myślenia, uczenia się, rozumienia, orientacji czy samooceny. Zaburzenie to często prowadzi do umieszczania seniorów w domu pomocy społecznej.

Liczne choroby somatyczne, często towarzyszące osobom w wieku podeszłym, takie jak np.: zespoły bólowe, cukrzyca, zmiany miażdżycowe, nadciśnienie, astma, mają swoje odzwierciedlenie w stanie psychicznym człowieka, co może sprzyjać pojawieniu w psychice człowieka osobowości zwanej homilopatią, charakteryzującej się np.: obniżoną samooceną, nieufnością, poczuciem zagrożenia, egocentryzmem, zmiennością nastroju, a niekiedy przyjęciem przez osobę starszą postawy cierpiętniczej [Łój 2007].

Szerokość zjawiska nadużywania alkoholu przez ludzi starszych

Spożywanie alkoholu jest zjawiskiem powszechnym. Do jego picia przyznaje się 76% ankietowanych przez CBOS [2010] dorosłych Polaków, w tym 84% mężczyzn i 70% kobiet. Zbyt duże spożycie alkoholu dotyczy 4–20% seniorów, w tym 10% mężczyzn oraz 3–5% kobiet [www.akcedcentrum.eu].

Przesiewowe badania amerykańskie przeprowadzone na populacji osób w wieku podeszłym, leczonych w podstawowej opiece zdrowotnej wykazały, że 15% mężczyzn i 12% kobiet powyżej 60 roku życia spożywa ilości alkoholu większe niż zalecane normy, a 9% mężczyzn i 2% kobiet znacząco go nadużywa alkoholu [Habratt 2011].

Wśród spożywających w nadmiernych ilościach alkohol seniorów, 2/3 populacji stanowią osoby, które spożywają alkohol od wielu lat [www.akcedcentrum.eu]. Towarzyszą im liczne, spowodowane nadmiernym piciem alkoholu, schorzenia, takie jak: przewlekłe zapalenie trzustki, marskość wątroby, zmiany otępienne czy choroby układu krążenia np. nadciśnienie tętnicze. Zdiagnozowanie w tej grupie problemów alkoholowych nie jest trudne. Drugą grupą, stanowiącą 1/3 populacji nadużywających alkohol seniorów, są osoby rozpoczynające picie już w okresie starości. W tej populacji problemy zdrowotne, związane z nadmiernym spożywaniem alkoholu są „maskowane” przez objawy typowe dla starzenia się organizmu. Zatem objawy takie jak: zaburzenia równowagi, upadki, zaburzenia zdolności poznawczych, mogą nie tylko wskazywać na zmiany zachodzące w organizmie podczas procesu starzenia, ale również sugerować istnienie problemu alkoholowego [Grabusińska 2010]. CBOS [2010]: co? jak często? gdzie? i przy jakich okazjach piją polscy seniorzy? Wśród deklarujących spożywanie alkoholu osób powyżej 65 roku

życia jest 73% mężczyzn i 35% kobiet. Abstynencję częściej deklarują osoby z wykształceniem podstawowym oraz deklarujące regularne praktyki religijne.

Alkoholem najczęściej spożywanym przez Polaków jest piwo (52% spośród pijącej populacji), aczkolwiek jego popularność maleje z wiekiem badanych. Seniorzy preferują, w porównaniu z osobami młodszymi, wódkę, co deklaruje 41% kobiet i co trzeci (32%) senior powyżej 65 roku życia.

Spośród pijących seniorów doprowadzenie się do stanu nietrzeźwości przynajmniej raz w roku deklaruje 24% mężczyzn i 3% kobiet. Przesiewowy test CAGE pozwolił na określenie, iż patologiczne picie alkoholu stwierdzono u 20% mężczyzn w podeszłym wieku. Nie potwierdzono tego problemu u żadnej z badanych kobiet. Z pewnością niechęć kobiet do przyznawania się do faktu upijania, wynika z ograniczeń kulturowych, co oznacza, że nadużywanie alkoholu przez kobiety jest mniej akceptowane społecznie.

Polacy najczęściej spożywają alkohol w domach, głównie podczas spotkań z rodziną lub znajomymi, obchodzenia urodzin, imienin, a także świąt religijnych, natomiast rzadziej piją alkohol do codziennego posiłku. Znikomy odsetek osób spożywających alkohol przyznaje, że pije za dużo, a u co dziesiątego pojawiają się objawy uzależnienia.

Przyczyny spożywania alkoholu przez seniorów

Jedną z przyczyn nadużywania alkoholu przez osoby w wieku podeszłym jest samotność, najczęściej związana z utratą bliskiej osoby oraz sprzyjająca nagłemu pogorszeniu sytuacji materialnej oraz utracie dotychczasowej pozycji społecznej. Istotnym powodem spożywania alkoholu może być pogarszający się stan zdrowia (pogorszenie ostrości widzenia, osłabienie słuchu, pogorszenie pamięci, postępujący ubytek masy kostnej, dolegliwości bólowe) wpływające negatywnie na samopoczucie [Woronowicz, www.alkoholizm.akcjasos.pl].

Wśród innych przyczyn środowiskowo-psychologicznych Habrat [2011] wymienia:

- „zespół opuszczonego gniazda” związany z usamodzielnieniem się dzieci i wnuków;
- nadmiar powstałego po zaprzestaniu pracy zawodowej, czasu;
- czynniki medyczne, takie jak np. zaburzenia depresyjne, zaburzenia lękowe, bezsenność;
- brak poczucia bycia potrzebnym;
- poczucie marginalizacji społecznej, związane również ze stereotypami dotyczącymi starości i ludzi starych;
- używanie, jako argumentu picia alkoholu w celach kardioprotekcyjnych.

Oddziaływanie alkoholu na organizm człowieka w wieku podeszłym

Negatywne oddziaływanie alkoholu na organizm człowieka nasila się z wiekiem. Okazuje się, że wypicie takiej samej ilości alkoholu przez człowieka w podeszłym wieku skutkuje większym o około 20% stężeniem alkoholu we krwi. Ponadto, u ludzi starszych nadużywających alkoholu występują poważniejsze zaburzenia motoryki, zaburzenia poznawcze, a u około 25% zmiany otępienne [Habrat 2011]. Zwraca się uwagę na pojawianie się u pijących alkohol osób starszych obniżonego nastroju oraz zwiększonego ryzyka samobójstw.

„Maskowane” picie i towarzyszące mu zaburzenia fizyczne i psychiczne są niekiedy przyczyną złej diagnozy, zatem również nieprawidłowego leczenia. I tak np. leki stosowane przy leczeniu bezsenności, która może towarzyszyć procesowi starzenia się organizmu, mogą wchodzić w niekorzystną reakcję z alkoholem. Podobnie, może nie zostać rozpoznana choroba niedokrwienna serca i doprowadzić do zawału mięśnia sercowego.

Istota wczesnej diagnozy

Badanie Chodkiewicza i Pisarskiego [2000] pokazuje, że odsetek seniorów zgłaszających się do podstawowej opieki zdrowotnej z problemami zdrowotnymi, związanymi z nadużywaniem alkoholu, wynosi około 14,6%. Objawy, z którymi zgłaszają się pacjenci mogą sugerować problemy charakterystyczne dla procesu starzenia się. Polscy lekarze pomijają w wywiadzie zagadnienie nadużywania alkoholu w kontaktach z pacjentem. Jedynie ok. 6% osób starszych zostało zapytanych przez nich o ilość spożywanego alkoholu.

Wśród sygnałów i objawów mogących sugerować występowanie problemów alkoholowych u osób w wieku podeszłym wyróżniono: niepokój, zawroty głowy, utratę świadomości, depresję lub pobudzenie, dużą zmienność nastrojów, zaburzenia równowagi (upadki), obecność siniaków, oparzenia, dezorientację, problemy: finansowe, rodzinne, z prawem, nietrzymanie moczu, nietrzymanie kału, zwiększającą się tolerancję na alkohol, bóle głowy, zaniki, a nawet utratę pamięci, pojawiające się ostatnio trudności w podejmowaniu decyzji, zaniedbania w higienie osobistej, niedożywienie, napady drgawkowe, zaburzenia snu, bezsenność, izolację społeczną czy nietypową reakcję na leki [Suwała, Gersternkorn 2007].

Pomoc kierowana do osób starszych uzależnionych od alkoholu

Ponieważ objawy nadużywania alkoholu przez ludzi starszych przypominają objawy typowe dla procesu starzenia się organizmu, chcąc potwierdzić istnienie problemu alkoholowego, skutecznym okazuje się zastosowanie odpowiednich technik i narzędzi. Jedną z technik jest wywiad, zaś narzędziem pięciopytaniowy kwestionariusz CHARM. Można go stosować również u pacjentów z zaburzeniami pamięci, ponieważ pozwala również na komunikowanie się z osobami bliskimi seniora. Ważnym jest przestrzeganie ogólnych zasad przeprowadzania wywiadu, takich jak: em-

patia, nieocenie, jak również nastawienie na problem i jego rozwiązanie [Habrak 2011].

Przy picciu ryzykownym lub szkodliwym skuteczna jest krótka (nie trwająca dłużej niż pięć minut) interwencja. Polega ona na przekazaniu seniorom ogólnych informacji na temat szkodliwego oddziaływania alkoholu na organizm, a zwłaszcza jego nadużywania. Szczególnie osobom starszym, które regularnie przyjmują leki, należy zasugerować całkowitą rezygnację ze spożywania alkoholu. Należałoby osobie starszej przedstawić, jakie interakcje mogą zachodzić pomiędzy przyjmowanymi przez nią lekami a alkoholem. Skuteczność i wiarygodność takiej interwencji jest większa, jeśli senior najpierw otrzyma od prowadzącego interwencję np. lekarza broszurę lub inne materiały, które w odpowiedni sposób wyjaśniają problem [Suwała, Gersternkorn 2007].

Osoby starsze, które zaczęły pić w ostatnich latach, i które zaniepokoiły poważne wynikające z picia dolegliwości, szczególnie chętnie podejmują działania, pozwalające im na poprawę funkcjonowania i powrót do wcześniejszego stanu zdrowia. Osobom w wieku podeszłym zaleca się całkowite zaprzestanie picia alkoholu, z powodu niebezpiecznych interakcji alkoholu z przyjmowanymi lekami [Habrak 2011].

Osoby uzależnione powinny rozpocząć leczenie specjalistyczne, a nawet leczenie szpitalne, szczególnie w przypadkach, gdy konieczne jest uregulowanie odpowiednich dawek leku. Jedną z form wyjścia z nalogu alkoholowego jest terapia odwykowa, jednak seniorzy często życzą sobie, by były to spotkania skierowane jedynie do osób w wieku podeszłym.

Na terenie domów pomocy społecznej działających na rzecz osób uzależnionych od alkoholu (pierwszy taki dom powstał w roku 2012 w Krakowie), w ramach programu System wsparcia osoby uzależnionej – mieszkańca domu pomocy społecznej, jest realizowany program readaptacji, w skład którego wchodzi praca w zakresie motywowania seniora do zmiany stylu życia poprzez terapię: psychologiczną, zajęciową oraz dnia codziennego [Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Rzeszów 2015/2016]. Ponadto, ma miejsce uczenie się umiejętności społecznych, jak również stwarzanie warunków zdrowego stylu życia, który będzie hamować rozwój patologii zdrowotnych i społecznych, uwzględniając oddziaływania na system, do którego senior wróci po programie oferowanym w domu pomocy społecznej. Zadaniem tego programu jest wzmocnienie działania terapeutyczno-rehabilitacyjnego.

Problem i metoda badań

Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jak szeroki jest wśród badanych seniorów Łodzi i okolic (osób po 65 roku życia) problem nadużywania alkoholu, jak problem uzależnienia zdiagnozować, jakie są najczęstsze przyczyny picia oraz czy, i w jaki sposób osoby w wieku podeszłym próbowały przestać pić?

Aby zbadać, jaką skalę ma problem nadużywania alkoholu przez osoby w wieku podeszłym posłużono się testem CAGE¹, stosowanym na terenie Stanów Zjednoczonych już od 1984 roku. Zaletą testu jest jego prosta forma, składa się z czterech pytań:

1. Czy zdarzyło się Pani/Panu myśleć, że pije za dużo?
2. Czy ludzie irytowali/złościli Panią/Pana krytycznymi uwagami na temat Pani/Pana picia alkoholu?
3. Czy zdarzyło się Pani/Panu czuć źle mieć poczucie winy z powodu picia?
4. Czy zdarzyło się Pani/Panu rozpocząć dzień od picia alkoholu, aby uspokoić nerwy lub zlikwidować kaca?

Ponieważ test ten ma jednak dość niską czułość sugeruje się uzupełnianie go wywiadem, pozwalającym na uzyskanie informacji dotyczących częstości oraz ilości wypijanego alkoholu w ostatnim roku poprzedzającym badanie. Test ten jest stosowany w diagnozowaniu problemów alkoholowych wśród osób starszych, jednak jego skuteczność w wykrywaniu uzależnienia od alkoholu wśród kobiet jest mniejsza. Z kolei kwestionariusz CHARM², stosowany w Stanach Zjednoczonych od roku 1991, pozwala w sposób delikatny, odpowiednio przygotowanym do diagnozy osobom, przypuszczać istnienie problemu alkoholowego u osób badanych, jak również uzyskać informacje dotyczące np. modelu picia osoby badanej, schematu picia, jego powodów, zwracania przez kogokolwiek i kiedykolwiek uwagi osobom badanym. Kwestionariusz CHARM stanowi zestaw kilku pytań:

1. Czy kiedykolwiek próbował/a Pan/Pani zredukować ilość spożywanego alkoholu lub przestać pić zupełnie? W którym okresie życia pił/a Pan/Pani najwięcej? Czy uważa Pan/Pani, że ostatnio powinien/powinna zredukować spożycie alkoholu?
2. Jaki jest schemat picia w Pana/Pani przypadku? Jaki ma Pan/Pani zwyczaj, zasady podczas picia alkoholu? Czy Pana/Pani sposób picia alkoholu uległ w ostatnich trzech miesiącach (w ostatnim roku) zmianie?
3. Czy kiedykolwiek zainteresował/a się Pan/Pani faktem, że nadużywa Pan/Pani alkoholu? Ludzie różnie myślą o picu alkoholu; co Pani/Pana rodzina i przyjaciele/znajomi myślą o picu alkoholu przez Pana/Panią? Czy miał Pan/Pani kiedykolwiek kłopoty zdrowotne z powodu, których lekarz poprosił Pana/Panią o zredukowanie ilości spożywanego alkoholu?
4. Czy kiedykolwiek pił/a Pan/Pani alkohol, żeby zapomnieć o swoich kłopotach? Z jakich powodów najczęściej sięga Pan/Pani po alkohol? Czy zdarza się,

¹ CAGE – od pierwszych liter: C-Cut-down – ograniczenie; A- Annoyed by others – zirytowany; G-Guilty winny; E-Eye opener – pusty, rozpoczynający dzień.

² CHARM – od pierwszych liter: C-Cut-down – redukcja ograniczenie; H-How – w jaki sposób; A-Anyone – ktokolwiek; R-Relieve – ulga, zapomnienie; M-More – więcej.

że pije Pan/Pani alkohol, gdy jest Panu/Pani źle lub czuje się samotnie? Czy ma Pan/Pani kłopoty ze spaniem? Co robi Pan/Pani, żeby łatwiej zasnąć?

5. Czy kiedykolwiek wypił/a Pan/Pani więcej alkoholu niż zamierzał/a? W jakiej to było sytuacji? W jakiej sytuacji wypilby/aby Pan/Pani więcej alkoholu niż wcześniej planował/a?

Uzyskanie w przypadku pierwszego testu, co najmniej dwóch, a w przypadku drugiego narzędzia, co najmniej trzech pozytywnych odpowiedzi, sugeruje istnienie problemów alkoholowych.

Populację badawczą stanowiło 186 osób w wieku powyżej 65. lat (98 mężczyzn i 88 kobiet). Wśród badanych kobiety stanowiły 47,3%.

Wyniki i ich dyskusja

Próbując potwierdzić istnienie wśród seniorów problemu nadużywania alkoholu, którego objawy często ludzako przypominają zmiany następujące w organizmie podczas procesu starzenia przeprowadzono wśród 186 osobowej populacji test CAGE oraz skierowano do nich kwestionariusz CHARM. Dodatkowo, z trzema osobami spośród wspomnianej grupy, u których podejrzewa się istnienie uzależnienia od alkoholu, przeprowadzono wywiad, pozwalający na wnikliwsze przeanalizowanie istniejącego problemu alkoholowego, a szczególnie podejmowanych przez seniorów działań w kierunku zaprzestania nadużywania alkoholu.

Przeprowadzone wśród badanych testy CAGE i CHARM wskazały na istnienie problemu alkoholowego wśród 15 badanych, co stanowi 8.1% populacji. Wśród seniorów nadużywających alkoholu przeważają mężczyźni (11.2% badanych mężczyzn). Spośród 88 badanych kobiet do zbyt dużego spożycia alkoholu przyznaje się 4.5% kobiet w wieku starszym.

Dodatkowo, dziewięciu mężczyzn z badanej populacji, spożywających alkohol wyraziło zgodę na przeprowadzenie z nimi wywiadu. Badani udzielili odpowiedzi na kilka zadanych pytań, dotyczących spożywania przez nich alkoholu. Poniżej zestawiono po kilka wybranych odpowiedzi. Badani zapytani: kiedy zaczęli nadużywać alkoholu? odpowiedzieli:

- Najwięcej piłem w wieku 30–50 lat;
- Najwięcej piłem za młodu, pracowałem w środowisku pijących;
- Najwięcej pije od czasu przejścia na rentę od 56 roku życia.

Z kolei zapytani: Czy uważają, że piją za dużo i powinni ograniczyć picie alkoholu? podają:

- Piję za dużo, wielokrotnie próbowałem rzucić picie, ale nie trwało to dłużej niż 2–3 tygodnie. Chciałbym rzucić picie, ale nie potrafię;
- Tak, chcę przestać pić, ale bez wspomaganie lekami nie potrafię;

- Tak, próbowałem wiele razy ograniczyć picie i nawet czasem mi się to udaje, ale nigdy nie przestałem pic całkowicie; Bardzo chcę przestać pić, ale nie mogę tego osiągnąć.

Szukano odpowiedzi na pytanie dotyczące schematu picia, jego zwyczajów.

Badani podali:

- Codziennie pije 1–2 piwa, czasem wódkę, lecz w niewielkich ilościach; popijam raczej wieczorami, choć zdarza się pić od rana; nic nie jem, palę dużo papierosów; piję więcej jednorazowo, poza domem w piwiarniach, bo rodzina nie toleruje mojego picia;
- Pijam w ciągach po kilka dni, potem mam tydzień przerwy; pijam w zasadzie w samotności dobrze się odżywiam;
- Pijam raczej od rana z nudów; pijam sam.

Z kolei seniorzy zapytani o to czy ktoś zainteresował się faktem ich picia podali:

- Tak, moja rodzina, czyli zona i dzieci, w zasadzie tylko rodzina uważa że nadużywam alkoholu;
- Zainteresował się tym lekarz, ale też rodzina;
- Tylko rodzina, lekarzowi nie powiedziałem.

Zapytano także, czy pojawiły się u badanych seniorów kłopoty zdrowotne i z tego powodu lekarz kazał im ograniczyć spożywanie alkoholu:

- Tak, mam cukrzycę i lekarz zakazał mi picia;
- Tak, i dlatego powiedziałem o tym lekarzowi;
- Mam duże kłopoty z nadciśnieniem i chorą wątrobę, ale nie powiedziałem lekarzowi, że nadużywam alkoholu; lekarz się chyba jednak domyśla i kazał mi w ogóle nie pić.

Sprawdzono, jakie są wśród badanych przyczyny picia alkoholu, czy piją by zapomnieć, czy z powodu samotności, a może bezsenności? Seniorzy odpowiadali:

- Piję, bo lubię, ponieważ, odmowa może spowodować, że otoczenie wyciągnie złe wnioski, że jestem na odwyku. Bezsenność? czasem tak, ale wtedy wypijam „setkę” wódki i mogę zasnąć;
- Często nie mam co robić, jestem na emeryturze i mam dużo czasu. Powodów picia mam kilka: od momentu jak jestem sam nie mam celu w życiu, a alkohol pozwala mi zapomnieć o codziennych problemach i daje chwile zapomnienia i wyłączenia się z codzienności; od dłuższego czasu tak, jak nie wypiję to nie mogę zasnąć
- Po wypadku, kiedy przeszedłem na rentę zacząłem pić; nie mam co robić piję z nudów; mam duże kłopoty z zaśnięciem i biorę masę leków, a jak się napiję śpię lepiej.

Seniorzy zapytani również o to, czy często i w jakich okolicznościach, zdarza im się upijać, odpowiedzieli:

- Kiedyś bardzo często, teraz raczej mi się to nie zdarza; pilem z kolegami na grillach, meczach, na urlopie; czasem pilem cały urlop, a w pracy się kurowałem przez następny tydzień;
- Wielokrotnie, często, jak spotykam się z kolegami z sąsiedztwa; mieszkam sam więc czasem jak ich zaproszę, to czasem picie trwa do rana – piję wtedy aż padnę;
- Tak, ostatnio często się upijam; po prostu nic mi się nie chce, mam depresję.

Czy i w jaki sposób badani seniorzy próbowali zerwać z nalogiem? Oto otrzymane odpowiedzi:

- Wielokrotnie próbowałem przestać pić przy pomocy leków, jednak silnej woli, by brać leki wystarczyło do pierwszej „okazji”. Poczucie winy sprawiało, że po wpadce jeszcze jakiś czas sam z siebie nie pilem;
- Żona namówiła mnie na spotkania w grupie AA, ale nie chodziłem, bo się wstydzilem i nie mogłem się otworzyć. Czasem mam kontakt z psychologiem, ale to w zasadzie dla uspokojenia sumienia i dla żony;
- Co jakiś czas od wielu lat robię wszywki z Esperalu i to mi pomaga. Dzięki temu nie piję przez prawie rok. Nie przypuszczam, że nie wierzę, że uda mi się przestać pić.

Jak można pomóc osobom w wieku podeszłym nadużywającym alkoholu, a deklarującym chęć wyjścia z nalogu? – zapytano wieloletniego specjalistę do spraw uzależnienia od alkoholu doktora Piotra Kapszewicza. Ze względu na specyfikę wieku, leczenie pacjentów w wieku starszym jest odmienne w porównaniu z leczeniem ludzi z innych przedziałów wiekowych. O ile w wieku młodszym pacjenci preferują leczenie skupione na „późnym” efekcie, np. psychoterapię, to wśród osób 65+ leczenie jest ograniczone w zasadzie do leczenia doraźnego – farmakoterapii. Wynika to z kilku przyczyn:

- po pierwsze – zaangażowanie organizmu seniora w uzależnienie jest już tak duże, że nie ma już szans na zmiany w jego sferze psychicznej, ponieważ wieloletnie nadużywanie alkoholu, spowodowały nieodwracane zmiany np. w mózgu;
- po drugie – poczucie wstydu u ludzi starszych blokuje u nich możliwość i chęć leczenia w zróżnicowanych wiekowo grupach terapeutycznych;
- po trzecie – leczenie farmakologiczne, takie jak np. implantacja Esperalu, jest w stanie wywołać abstynencję „od ręki”, co w przypadku ludzi w podeszłym wieku, nie jest bez znaczenia. Nie jest to leczenie sensu stricto, a wywołanie czasowej abstynencji. Przyjmując zasadę, że „leczy czas niepicia, a nie lek”, można by jednak uznać tą formę pomocy, jako leczenie.

Serdecznie podziękowania dla doktora Piotra Kapszewicza za możliwość poznania choćby wąskiego zakresu tej istotnej problematyki.

Bibliografia

- Adamek D. (2005), *Psychopedagogiczne podstawy opieki nad seniorami*, [w:] Profesjonalna opieka nad seniorami, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, Wałbrzych.
- CBOS (2010), *Postawy wobec alkoholu*, Warszawa, sierpień 2010, BS/116/2010.
- Chodkiewicz J., Pisarski A. (2000), *Lekarze podstawowej opieki zdrowotnej a problematyka uzależnień – doniesienie z badań*, *Terapia Uzależnień i Współzależnień*, nr 3.
- Grabusińska Z. (2010), *Problematyka osób uzależnionych od alkoholu zamieszkujących domy pomocy społecznej*, Opole.
- Habrat B. (2011), *Problemy związane z pićm alkoholu przez osoby starsze*, *Postępy Nauk Medycznych*, tom XXIV, nr 8.
- Łój G. (2007), *Psychosomatyka czy somatopsychika – wzajemne relacje psychiki i somatyki w okresie starości*, *Psychiatria*, tom 4, nr 3.
- Problematyka uzależnienia od alkoholu wśród osób starszych* (2015/2016), Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Rzeszowie, Rzeszów.
- Suwała M., Gersternkorn A. (2007), *Wykrywanie problemów alkoholowych u osób w starszym wieku*, *Psychiatria Polska*, tom XXI, nr 5.
- Woronowicz B.T., *Alkohol w podeszłym wieku*, www.alkoholizm.akcjasos.pl
www.akcedcentrum.eu

Sylwester Bębas

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Rola i znaczenie więzi rodzinnej w życiu poszczególnych członków rodziny

The role and importance of family ties in the lives of individual family members

Abstract: The paper has shown the role and importance of family ties in the lives of individual family members. The paper is preceded by a short introduction, in which the signaled problems have been discussed further below. The paper consists of three parts. In the first part, the author discusses the definition of a family relationship and its types, the second is the analysis of the methodology of the tests. The third part is the characterization of the relationship of subjects with individual family members on the basis of own research. Developing ends with the completion and bibliography.

Key-words: family ties, family members.

Wprowadzenie

Rodzina jest podstawowym środowiskiem naturalnym, pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym, które zaspokaja różnorodne potrzeby dziecka: biologiczne i psychiczne, społeczne i moralne oraz kulturalne. Rodzina pełni podstawową rolę w życiu człowieka, jest podstawową komórką w życiu człowieka i narodu, jest podstawową grupą społeczną, stanowiącą jeden z najistotniejszych czynni-

ków oddziaływania na drugiego człowieka, staje się poniekąd modelem do naśladowania.

Rodzina poprzedza powstawanie innych rodzajów struktur czy grup społecznych. Należy ona do najstarszych form życia grupowego w wymiarze całej ludzkości [Janocha 2008, s. 27]. Rodzina jest uprzywilejowanym miejscem i środowiskiem miłości, a ich fundamentem wychowanie do miłości musi być samowychowanie rodziców, a powołanie do miłości może w pełni realizować się w rodzinie [Dykcik 2010, s. 197]. Wśród wielu skojarzeń dotyczących rodziny pojawiają między innymi takie jak małżeństwo, dom, ale także stabilizacja, bezpieczeństwo, miłość, spokój, radość, spełnienie, wspólnota [Wilk 2005, s. 158]. Są one związane także z wzajemną przynależnością do siebie ludzi, wzajemnego udziału ludzi w swoim życiu [Kida 2010, s. 81]. Rodzina jako podstawa istnienia człowieka jest miejscem, gdzie dokonuje się przekaz wartości i wychowanie ku wartościom.

Rodzina jest zazwyczaj pierwszym środowiskiem człowieka, przychodzącego do tego świata. Jest ona szkołą bogatszego człowieczeństwa i zarazem podstawową komórką życia społecznego. Odgrywa ważną rolę także w życiu religijnym i moralnym. W rodzinie zdobywa każdy człowiek elementarne wiadomości o świecie i społeczeństwie, tam kształtują się postawy społeczne, moralne i religijne. Rodzina jest także szkołą edukacji emocjonalnej, tak ważnej dla psychicznej równowagi człowieka [Kowalczyk 2005, s. 271–272].

Proces tworzenia społeczeństwa zaczyna się w rodzinie, która jest swoistego rodzaju mikrokosmosem odzwierciedlającym cały świat. Rodzina tak, jak świat na przestrzeni dziejów uległa licznym przemianom, ale pozostała nadal najważniejszym punktem odniesienia dla człowieka [Przeclawski 1968, s. 254]. Rodzina ma swój własny, odrębny od innych grup, pierwotny świat, który określa jej zawartość, pomnaża uczucia i działania, kształtuje jej dążenia i wyobrażenia o sobie. W tym małym świecie: rodziców i dzieci – wszyscy są sobie bliscy i współdziałają ze sobą, tworząc organizacje o określonej strukturze, a bezpośredniość wzajemnych kontaktów oraz wzajemność związków uczuciowych wpływa na określone stosunki między poszczególnymi członkami rodziny [Rembowski 1972, s. 186].

Rodzina jest miejscem, gdzie człowiek w wyniku oddziaływań wychowawczych poznaje pierwsze normy społeczno-moralne i dzięki temu uczy się różnicowania dobra i zła, klasyfikowania osób, przedmiotów i zjawisk pod względem stopnia ich ważności. U podstaw rozwoju społeczno-moralnego dziecka leżą takie procesy, jak: obserwacja, naśladowanie, identyfikacja oraz modelowanie. Rodzina tworzy własną hierarchię wartości i norm, które przekazuje następnemu pokoleniu. Istotnym czynnikiem, regulującym przekaz norm społeczno-moralnych i systemu wartości, jest odczuwana atmosfera ogólna i religijna w rodzinie, a także postawa dziecka względem rodziców. Dla skutecznego przekazu systemu wartości i norm społeczno-moralnych jest ważna subiektywnie odczuwana jakość własnego środowiska rodzinnego [Smyczek 2002, s. 302–303].

Środowisko rodzinne jest pierwszym środowiskiem wychowawczym w życiu dziecka. W nim nawiązuje ono pierwsze kontakty z innymi ludźmi i zdobywa pierwsze doświadczenia z dziedziny współżycia społecznego. Stają się one podstawą rozwoju społecznego człowieka, rzutując nieraz na całe jego przyszłe życie [Karkowska 2007, s. 116]. Każda rodzina ma swoją indywidualną wewnętrzną organizację i układ stosunków rodzinnych. Układ ten wyznaczać mogą czynniki w danej rodzinie i na zewnątrz niej siły przyjazne harmonii i wspierające scalenie wspólnoty rodzinnej lub przeciwnie – siły wrogie i zagrażające tej jedności. Rodzina kształtuje osobowość swych członków w takim kierunku, aby każdy z nich mógł wypełniać funkcje zgodne z wymaganiami swej roli. Ten proces kształtowania prowadzi do przystosowania się poszczególnych członków rodziny do swoich w niej ról w pewnych okresach życia [Winiarska, Basak 2010, s. 18].

Każdą rodzinę wypełniającą przynajmniej w podstawowym stopniu wymienione funkcje można nazwać normalną lub dobrze funkcjonującą. Zaspokaja ona wówczas wszystkie materialne i niematerialne potrzeby swoich członków, pozwalając im na prawidłowy rozwój psychofizyczny. Każda rodzina bez względu na to czy zdaje sobie sprawę czy też nie, stwarza podstawy przyszłego rozwoju osobowości dziecka. Rola rodziny nie może ograniczyć się tylko do zapewnienia bezpieczeństwa i wzrostu biologicznego. Rodzina powinna stwarzać sprzyjającą atmosferę uczuciową, która polega na nawiązaniu pozytywnych więzi emocjonalnych ze wszystkimi członkami rodziny. Dobra atmosfera w rodzinie potrzebna jest dziecku do wytworzenia „komfortu psychicznego” [Chomontowski 2012, s. 268].

Podkreśla się niekwestionowany związek pomiędzy klimatem domu rodzinnego, jakością wzajemnych odniesień do siebie członków rodziny a przebiegiem procesu wychowania dziecka [Tyszka 1974, s. 31]. Nieprawidłowe bowiem „wzajemne interakcje członków rodziny mogą być przyczyną zagrożeń socjalnych, wychowawczych i emocjonalnych, z największą siłą dotykających ich dzieci” [Jordan 2004, s. 146; Kukulowicz 1998, s. 241].

Współcześnie znaczenie rodziny i wartości prorodzinnych (przynajmniej niektórych) jest niejednokrotnie podważane i kwestionowane. Socjologowie opisują procesy dezinstytucjonalizacji małżeństwa i tendencje pluralizacyjne w rodzinie, diagnozują jej nowe kształty i struktury, szkicują nawet kontury „postrodzinnej rodziny” [Mariański 2001, s. 285–287].

Definicja więzi rodzinnej i jej rodzaje

Badacze rodziny uważają, że więź rodzinna jest szczególnym rodzajem więzi społecznej [Adamski 2002, s. 27; Janke, Kawula 2000, s. 23]. Wiąż rodzinna jest „wyпадkową wewnętrzných i zewnętrzných sił istniejących w grupie rodzinnej i działających na jej członków. Siły te wynikają ze związku małżeńskiego, ze świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współlistnienia, postaw wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych,

w których żyje dana rodzina, z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych” [Dyczewski 1994, s. 20].

Więź rodzinna jest szczególnym rodzajem więzi społecznej, definiowanej jako ogół stosunków łączących jednostki w grupie społecznej, charakteryzującej się wspólnotą dążeń, poglądów i uznawanych wartości, których realizacja podlega kontroli, reguluje zachowania członków grupy i wpływa na jej trwałość [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 190]. W literaturze nie znajdziemy jednej jednoznacznej i precyzyjnej definicji więzi rodzinnej. Określana jest ona, jako splot stosunków między członkami rodziny, oparty na pewnych podstawach emocjonalnych i racjonalnych wynikających ze związku małżeńskiego i świadomości genetycznych oraz genealogicznych [Kowalski 1979, s. 239].

Ta specyficzna więź opiera się na dwóch odmiennych postawach: subiektywnej i obiektywnej. Subiektywna wiąże się z nieformalnym charakterem więzi w trudnym do uchwycenia zachowaniu nacechowanym emocjonalnie. Stanowi ona świadomość łączności z innymi w rodzinie oraz poczucie przynależności do rodziny. Przejawia się w sferze myśli, dążeń, uczuć, jak i w sferze działań i uznawanych wartości. Z kolei postawa obiektywna oparta jest na czynnikach prawnych, obyczajowych, religijnych, społecznych, gospodarczych, sferze ekonomicznej. Obie postawy mogą występować w różnych proporcjach, lecz zawsze wzajemnie się warunkują, a w codziennym życiu trudno jest je rozdzielić [Bragiel 1998, s. 102–103].

W literaturze podaje się cztery rodzaje więzi rodzinnych:

- prawidłowa – w rodzinie panuje integracja, a poszczególni jej członkowie są do siebie przywiązani, poczucie wspólnoty z rodziną nie uniemożliwia im przejawiania własnej autonomii w zainteresowaniach, relacjach i decyzjach – taki rodzaj więzi utrzymuje się przez całe życie;
- słaba – stwarza pozory troski i wspólnotowości, jednocześnie zniewalając swoich członków, wymagając całkowitego oddania sprawom rodziny bez zrozumienia ich autonomii; więź taka zanika po usamodzielnieniu się dzieci;
- negatywna – w rodzinie jest obecna patologizacja jej życia, wśród jej członków panuje niechęć i wrogość, a jednocześnie więź ta silnie uzależnia, zmuszając do pozostania w tym stresującym, toksycznym układzie;
- brak więzi – każdy z członków rodziny żyje własnym życiem, nie utożsamia się z rodziną, więcej od niej bierze niż daje [Cieślak 2007, s. 113].

W literaturze wyróżnia się trzy rodzaje więzi rodzinnej [Dyczewski 2005, s. 228]:

1. Więź strukturalno-przedmiotowa – kształtuje ją zespół stosunków między członkami rodziny i między pokoleniami, które powstają na bazie strukturalnego zróżnicowania w rodzinie oraz pełnionych ról i zadań przez poszczególne osoby i pokolenia w rodzinie. Ich treść koncentruje się wokół prowadzenia gospodarstwa domowego, opieki nad dziećmi i ich wychowania, autorytetu rodzi-

ców, udzielania wzajemnej pomocy. Podłożem materialnym tych stosunków jest wspólnota mieszkaniowa i gospodarcza. Wyciskają one na każdej rodzinie swoiste znamię, widoczne w odmienności urządzenia i organizacji gospodarstwa domowego, mimo że dana rodzina zajmuje identyczny metraż i analogicznie rozmieszczone mieszkanie, jak wszystkie inne rodziny, rozlokowane w nowoczesnym bloku z prefabrykatów.

2. Więż osobowa – kształtuje ją zespół stosunków między osobami i pokoleniami w rodzinie bazujący na sferze poznawczej i przede wszystkim emocjonalno-wolitywnej. Ich treścią są myśli, uczucia, pragnienia, aspiracje, działania, generalnie: wzajemne postawy, jakie zajmują wobec siebie poszczególni członkowie rodziny. Bezpośredniość wzajemnych kontaktów i związków uczuciowych łączy członków rodziny i jej pokolenia w taki sposób, który wydaje się nie do zrealizowania, np. w zakładzie produkcyjnym lub usługowym, gdzie dyscyplina pracy, konkurencja, rutyna itp. krępują spontaniczność reakcji, ograniczają bezpośredniość, ciepło i serdeczność. Stosunki rodzinne determinowane przez czynniki poznawczo-emocjonalno-wolitywne pozostają jak najbardziej w ścisłym związku ze stosunkami strukturalno-przedmiotowymi, ale gdy te ostatnie ogniskują się wokół rodzinnej struktury, konsumpcji i produkcji, to pierwsze koncentrują się przede wszystkim na konkretnej osobie i to jest ich cechą charakterystyczną.
3. Więż kulturowa – kształtuje ją zespół stosunków między osobami w rodzinie, których treścią są postawy zgodności lub niezgodności wobec tych samych wartości, norm, wzorów zachowań, osób, wydarzeń i wszystkich faktów kulturowych. Minimum zgodności w tych sprawach, sprawia, że każda rodzina preferuje określone wartości i normy, ma swoje sekrety i tajemnice, żarty, zabawy i przyjęcia towarzyskie, właściwy sobie sposób spędzania świąt i czasu wolnego. Pielęgnuje własną tradycję, historię i tworzy własną przyszłość. W rezultacie tworzy własny wzór życia pozwalający odróżnić ją od rodziny X czy Y. Więż kulturowa w niektórych rodzinach bywa tak bogata w treść, tak silna i odrębna, że można mówić o występowaniu w nich specyficznej kultury konkretnej rodziny; w innych natomiast jest tak uboga treściowo i tak słaba, że trudno dostrzec specyficzne przejawy dziedzictwa kulturowego – w dziedzinie wartości, norm, wzorów zachowań, w obchodzeniu świąt i spędzaniu czasu wolnego w niczym nie odróżnia się ona od innych rodzin.

Proces kształtowania więzi rodzinnej rozpoczyna się w momencie tworzenia rodziny. Związek dwojga ludzi stanowi fundament i początek życia rodzinnego. „Małżeństwo zawieramy po to, aby wspólnie żyć, wspomagać się i rozwijać w miłości, aby tworzyć nowe życie i zapewnić w rodzinie środowisko wychowawcze, w którym – w niezbędnym klimacie miłości – dzieci będą mogły wyrosnąć na dzielnych ludzi” [Wiśniewska-Roszkowska 1995, s. 8]. Ukształtowanie trwałej więzi rodzinnej, głównie osobowej, emocjonalnej między rodzicami i dzieckiem, rodzeń-

stwem oraz innymi członkami rodziny odgrywa ogromną rolę w rozwoju i wychowaniu dziecka. Relacje rodziców z dziećmi, więzi, jakie zawiążą się we wczesnym dzieciństwie, mają decydujący wpływ na ich zachowania i postawy teraz i w ciągu całego ich życia. Więź rodzinna jest podstawowym czynnikiem w procesie prawidłowego kształtowania osobowości dziecka, stanowi jednocześnie niejako „parasol ochronny” przed społecznymi zachowaniami w ich dorosłym życiu [Bragiel 1998, s. 110].

Silna więź rodzinna, nawet mimo niesprzyjających warunków zewnętrznych, stanowi źródło przekazu wartości uznawanych i realizowanych w rodzinie. Szczególnie istotne znaczenie ma więź emocjonalna między członkami rodziny wobec narastających zjawisk kryzysowych, które mogą dezorganizować życie domowe. Wzmacnia ona również świadome pielęgnowanie wzajemnych uczuć, poczucie odpowiedzialności i obowiązku oraz właściwego podziału zadań w gospodarstwie domowym między rodziców i innych członków rodziny [Cudak 2010, s. 21].

Metodyka przeprowadzonych badań

Celem niniejszego artykułu jest zdobycie wiedzy na temat więzi uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z rodzicami, dziadkami, rodzeństwem oraz analiza zaangażowania poszczególnych członków rodziny w wychowanie dziecka w poszczególnych okresach jego życia.

Po przedstawieniu problematyki w świetle literatury przedmiotu główny problem badawczy został zawarty w następującym pytaniu: w jaki sposób kształtują się więzi uczniów z poszczególnymi członkami rodziny.

W niniejszych badaniach posłużono się modelem badań diagnostycznych. T. Pilch mówi, że są to jedne z najpowszechniejszych badań, które mają na celu „diagnozę określonego stanu rzeczy lub zdarzenia. Znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności, uwarunkowań” [Pilch 1998, s. 20; Pilch, Bauman 2001, s. 37]. J. Gnitecki uważa, że „procedura diagnostyczna w pedagogice empirycznej to czynność badawcza polegająca na ustaleniu czy jednostka jako indywidualność ludzka spełnia wymagania w zakresie umiejętności wykonywania pewnych operacji na materiale rzeczowym, czynnościowym, semantycznym w ściśle ustalonych warunkach realizacji procesu edukacji w pewnym momencie czasowym” [Gnitecki 2004, s. 155].

Do badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Techniką badawczą była ankieta. W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety. Do badań wytypowano uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Obszar badań stanowiła centralna Polska, województwo mazowieckie i częściowo świętokrzyskie i łódzkie z największymi miastami: Radom, Kielce oraz miasta powiatowe i gminy położone w ich sąsiedztwie. Badania przeprowadzono w kwietniu i maju 2012. Ogółem w badaniach uczestniczyło 1333 chłopców tj. 42,68% i 1790 dziewcząt co stanowi 57,32% całej reprezentacji badanych, która stanowiła 3123 osoby. Najmłodszymi w badanej populacji byli uczniowie w wieku 13 lat 5,67% całej badanej populacji

uczniów. Drugą grupę wiekową stanowili respondenci w wieku 14 lat 619 osób tj. 19,82% wszystkich badanych. Najliczniejszą grupą w badaniach byli uczniowie w wieku 15 lat stanowili populację 681 osób tj. 21,81% badanych. Drugą pod względem liczebności w badaniach grupę wiekową stanowili uczniowie w wieku 16 lat stanowili oni grupę 642 uczniów co stanowi 20,56% całości. W wieku 17 lat było 487 osób 15,59% całości. W wieku 18 lat w badaniach uczestniczyło 336 osób 10,76% wszystkich badanych. Znacznie mniejszą grupę pod względem liczebności stanowili respondenci w wieku 19 lat. Najstarszymi w badaniach byli uczniowie w wieku 20 lat stanowili oni grupę 7 osób 0,22% wszystkich badanych [Śledzianowski, Bębas 2013, s. 103–105].

Analiza relacji badanych z poszczególnymi członkami rodziny

Więź rodzinna „oparta na wolnym wyborze wartości scalających daje poczucie jedności rodziny, ale i równocześnie świadomość niezależności i stanowienia o sobie, czyli każdy z członków rodziny mając poczucie wspólnoty rozwija równocześnie własne zainteresowania oraz utrzymuje kontakty z ludźmi spoza rodziny” [Czaja 2006, s. 98]. Więzy o takim charakterze cechuje równowaga między procesami grawitacji i ekspansji. Jest wzajemne przywiązanie poszczególnych członków rodziny przy równoczesnej zdolności do harmonijnego współżycia z innymi ludźmi spoza kręgu rodzinnego. Taką równowagę może zapewnić zdrowa rodzina [Pospiszył, Żabczyńska 1980, s. 86–87]. Granice grawitacji i ekspansji wyznacza każda rodzina w swoisty dla siebie sposób. Niektóre rodziny są stosunkowo zamknięte i bronią się przed kontaktami z osobami z zewnątrz inne rodziny posiadają elastyczne granice pozwalające różnym osobom swobodnie wchodzić i wychodzić z systemu z dość regularną częstotliwością [Radochoński 1998, s. 104].

Badania analizują relacje uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z osobami, które tworzą rodzinę międzypokoleniową: matką, ojcem, dziadkiem – ojcem mamy, babcią – matką mamy, dziadkiem – ojcem taty, babcią – matką taty i rodzeństwem.

Tabela 1. Relacje badanych z matką

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	1547	86,42	1045	78,39	2592	83,00
Godność, szacunek	771	43,13	508	38,11	1280	40,98
Obojętność, chłód	33	1,84	34	2,55	67	2,15
Brak więzi	27	1,51	24	1,80	51	1,63
Inne	18	1,00	16	1,20	34	1,09
Brak odpowiedzi	8	0,45	14	1,05	22	0,70

Źródło: J. Śledzianowski, S. Bębas, *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Kielce 2013, s. 174.

Kategorie uczuć, które dominują w relacjach z matką to przede wszystkim miłość, serdeczność. Tak wypowiada się 83% badanych. Obok tego wzniosłego uczucia respondenci mają do matki cześć i szacunek – 40,98% odpowiedzi. Relacje oparte na obojętności i chłodzie uczuciowym z matką miało tylko 2,15% badanych uczniów. Całkowicie zerwane kontakty z matką ma 1,63% respondentów. Trzeba przyjąć, że 5,57% badanych uczniów ma zaburzone relacje z matkami, natomiast 94,43% ankietowanych ma właściwe relacje z matką.

Tabela 2. Relacje badanych z ojcem

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	1269	70,90	922	69,17	2191	70,16
Godność, szacunek	780	43,57	528	39,61	1308	41,88
Obojętność, chłód	133	7,43	92	6,90	225	7,20
Brak więzi	100	5,59	56	4,20	156	5,00
Inne	37	2,07	21	1,57	58	1,86
Brak odpowiedzi	13	0,73	15	1,12	28	0,90

Źródło: J. Śledzianowski, S. Bębas, Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej, Kielce 2013, s. 175.

Badani uczniowie w relacji z ojcem są na płaszczyźnie miłości i serdeczności, takie postawy wobec ojców ma 70,16%. W porównaniu z matkami wskaźnik miłości i serdeczności wobec ojców jest o 12,84% niższy, jest to istotna różnica. Wskaźnik czci i szacunku dla ojców jest o 0,90% wyższy niż w stosunku do matek. O 5,05% w porównaniu do matek u badanych uczniów jest wyższa obojętność i chłód w stosunku do ojców. Całkowicie zerwane więzi z ojcem ma 5% respondentów o 3,37% więcej niż z matkami.

Tabela 3. Relacje badanych z dziadkiem ojcem mamy

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	745	41,62	619	46,43	1364	43,67
Godność, szacunek	573	32,00	455	34,13	1028	32,92
Obojętność, chłód	79	4,41	72	5,40	151	4,83
Brak więzi	180	10,06	136	10,20	316	10,12
Nie żyje	133	7,43	59	4,42	192	6,15
Inne	46	2,57	44	3,30	90	2,88
Brak odpowiedzi	82	4,58	29	2,17	111	3,55

Źródło: J. Śledzianowski, S. Bębas, Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej, Kielce 2013, s. 176.

Z tabeli 3 wynika, że 27,53% badanych uczniów nie ma aktualnych i pozytywnych kontaktów z dziadkiem ojcem mamy. Natomiast pozytywne więzi z dziadkiem oparte na miłości, serdeczności oraz czci i szacunku ma 72,47% respondentów.

Tabela 4. Relacje badanych z babcią matką mamy

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	1090	60,89	724	54,31	1814	58,08
Godność, szacunek	746	41,67	538	40,36	1284	41,11
Obojętność, chłód	58	3,24	68	5,10	126	4,03
Brak więzi	98	4,47	74	5,55	172	5,51
Nie żyje	58	3,24	42	3,15	100	3,20
Inne	25	1,40	7	0,52	32	1,02
Brak odpowiedzi	64	3,57	31	2,32	95	3,04

Źródło: J. Śledzianowski, S. Bębas, Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej, Kielce 2013, s. 177.

Z tabeli 4 nasuwają się następujące wnioski – 16,81% badanych ma obojętny stosunek do babci matki mamy. Pozytywne relacje z babcią, oparte na miłości i serdeczności, z czcią i szacunkiem zachowuje 83,19%.

Tabela 5. Relacje badanych z dziadkiem ojcem taty

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	687	38,38	576	43,21	1263	40,44
Godność, szacunek	518	28,94	434	32,56	952	30,48
Obojętność, chłód	91	5,08	92	6,90	183	5,86
Brak więzi	225	12,57	109	8,18	334	10,69
Nie żyje	126	7,04	107	8,03	233	7,46
Inne	75	4,19	42	3,15	117	3,75
Brak odpowiedzi	69	3,85	21	1,57	90	2,88

Źródło: J. Śledzianowski, S. Bębas, Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej, Kielce 2013, s. 178.

Z tabeli 5 wynika, że 30,64% badanych uczniów ma negatywne relacje z dziadkami ojcami taty. Natomiast 69,36% ma dobre relacje z dziadkiem skoncentrowane na czci i szacunku oraz na miłości i serdeczności.

Tabela 6. Relacje badanych z babcią matką taty

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	741	41,40	612	45,91	1353	43,32
Godność, szacunek	714	39,89	470	35,26	1184	37,91
Obojętność, chłód	105	5,86	99	7,43	204	6,53
Brak więzi	204	11,40	132	9,90	336	10,76
Nie żyje	69	3,85	63	4,73	132	4,23
Inne	40	2,23	19	1,42	59	1,88
Brak odpowiedzi	64	3,57	33	2,47	97	3,11

Źródło: J. Śledzianowski, S. Bębas, *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Kielce 2013, s. 179.

Z tabeli 6 wynika, że nie ma kontaktów z babcią matką taty – 23,34% badanych uczniów. Większość respondentów 76,66% utrzymuje więź z babcią po stronie ojca na płaszczyźnie miłości, serdeczności, czci i szacunku.

Tabela 7. Relacje badanych z rodzeństwem

Relacje badanych z matką	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Miłość, serdeczność	1154	64,47	773	58,00	1927	61,70
Godność, szacunek	661	36,93	454	34,06	1115	35,70
Obojętność, chłód	96	5,36	115	8,63	221	7,08
Brak więzi	69	3,85	68	5,10	137	4,39
Inne	80	4,47	54	4,05	34	4,29
Brak odpowiedzi	37	2,07	28	2,10	65	2,08
Nie mam rodzeństwa	289	16,14	229	17,18	518	16,59

Z tabeli 7 wynika, że 13,54% badanych nie ma dobrych relacji z rodzeństwem, natomiast 69,86% ma bardzo dobre relacje z rodzeństwem na bazie miłości, serdeczności, przyjaźni i szacunku.

Zakończenie

Jako środowisko pierwotne i naturalne rodzina odgrywa szczególnie ważną rolę dla rozwoju jednostki, jest środowiskiem decydującym o tym, w jakiej formie dokona się późniejsze wejście człowieka w społeczeństwo, w znaczeniu subiektywnego środowiska wychowawczego jest indywidualnym i niepowtarzalnym środowiskiem wychowawczym o specyficznym, jednostkowym charakterze.

Rodzina stanowiła i wciąż stanowi fundament życia normalnie funkcjonującego społeczeństwa, wnosząc niezastąpiony i jedyny w swoim rodzaju wkład w dobro całej ludzkiej społeczności. Postrzegana może być, jako soczewka, w której skupia się i odzwierciedla życie społeczne. Dzięki pełnionym przez rodzinę funkcjom i zadaniom zapewnia biologiczne trwanie społeczeństw, dynamiczny proces socjalizacji i inkulturacji nowych pokoleń, kształtowanie osobowości jednostki czy też tworzenie i gromadzenie doświadczeń społecznych i kapitału ludzkiego [Kantowicz, Chrostowska, Cieczkowska-Giedziun 2010, s. 95–105].

Z badań wynika, że najsilniejszą więź badani uczniowie posiadają z matką, następnie z ojcem, rodzeństwem i dziadkami. Matki odegrały pierwszoplanową rolę ze wskaźnikiem 79,10% odpowiedzi badanych uczniów, jeśli chodzi o rzeczywiste zaangażowanie w ich wychowanie, kiedy byli w okresie przedszkolnym oraz pierwszą i niezastąpioną rolę w niesieniu pomocy badanym w nauce szkolnej 74,35% odpowiedzi.

Według relacji badanych uczniów ojciec zapisał się w ich pamięci jako czuły opiekun i wychowawca okresu przedszkolnego w 47,93%, wskaźnik dużo niższy niż w przypadku matek. Badani uczniowie deklarują pomoc ojca w niesieniu pomocy badanym w nauce szkolnej 45,79% odpowiedzi, także wskaźnik dużo niższy niż w przypadku matek.

Analizując relacje badanych z dziadkami widzimy, że są one w zdecydowanej większości pozytywne. Można natomiast zauważyć różnice w relacji z poszczególnymi dziadkami. Analizowani rodzice matki w roli dziadków mają silną więź miłości z badanymi wnukami. Silniejsza jest jednak więź z babcią w stosunku do dziadka ze wskaźnikiem 10,72%. Porównując natomiast relacje obojga dziadków po stronie ojca, zauważamy, iż więź wnuków z babcią jest silniejsza niż z dziadkiem, ze wskaźnikiem 7,30%. Ponadto relacje badanych uczniów są lepsze z babcią matką mamy niż babcią matką taty. W przypadku dziadków zauważamy analogiczną prawidłowość.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Bragiel J. (1998), *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] S. Kawula, J. Bragiel, A.W. Janke, Pedagogika rodziny, Toruń.
- Chomontowski D. (2012), *Formy patologii destabilizujące wychowanie i sytuacja dziecka w rodzinie patologicznej*, [w:] Wychowanie, Profilaktyka, Terapia, Szanse i Zagrożenia, (red.) M. Boczkowska, E. Tymoszuk, P. Zielińska, Kraków.
- Cieślak M. (2007), *Deprymacja potrzeby miłości w rodzinie a funkcjonowanie emocjonalne dzieci i młodzieży*, [w:] Oblicza miłości w pedagogice, (red.) M. Białas, D. Ruszkiewicz, Łódź.
- Cudak H. (2010), *Uwarunkowania międzypokoleniowego przekazu wartości w rodzinie* [w:] W. Muszyński, Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana, Toruń.
- Czaja B. (2006), *Znaczenie prawidłowych więzi w rodzinie*, [w:] T. Dyrda (red.), *Życie rodzinne – wybrane konteksty*, Ostrowiec Świętokrzyski.
- Dyczewski L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin.

- Dyczewski L. (2005), *Więź rodzinna a media elektroniczne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” ROK LXVII, zeszyt 1/2005.
- Dykcik W. (2010), *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Poznań.
- Gnitecki J. (2004), *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań.
- Janke A. W., Kawula S. (2000), *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] Pedagogika rodziny, S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), Toruń.
- Janocha W. (2008), *Rodzina między tradycją a nowoczesnością*, [w:] T. Sakowicz, K. Gąsior (red.), Rodzina źródłem życia i mądrości, Kielce.
- Jordan M. (2004), *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*, [w:] Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej, Z. Jasiński, I. Mudrecka (red.), Opole.
- Kantowicz E., Chrostowska B., Cieczkowska-Giedziun M., (red.) (2010), *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych nyzowań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Toruń.
- Karkowska M. (2007), *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź.
- Kida J. (2010), *Porozrywane sieci wsparcia czyli o poszukiwaniu wspólnoty*, [w:] M. Gagacka, K. Głębicka (red.), Lokalne sieci wsparcia, Radom.
- Kowalczyk S. (2005), *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Lublin.
- Kowalski S. (1979), *Socjologia w zarysie*, Warszawa.
- Kukolowicz T. (1998), *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa..
- Mariański J. (2001), *Kryzys moralny czy transformacja wartości?*, Lublin.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- Pospiszyl K. (1980), Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa.
- Przeclawski K. (1968), *Poradnik dla rodziców*, Warszawa.
- Radochoński M. (1998), *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*, „Roczniki socjologii rodziny”, Tom X.
- Rembowski J. (1972), *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa.
- Smyczek L. (2002), *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*, Lublin.
- Śledzianowski J., Bębas S. (2013), *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, Kielce.
- Tyszka Z. (1974), *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa.
- Wilł T. (2005), *Czy wychowanie w rodzinie jest potrzebne*, [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), Pedagogika społeczna w służbie rodzinie, Kielce.
- Winiarska E., Basak W. (2010), *Zespół Szkół w Korczynie wobec społeczeństwa lokalnego*, Krosno.
- Wiśniewska-Roszkowska K. (1995), *Zbudować małżeńskie szczęście*, Marki-Struga k/Warszawy.

Eulalia Adasiewicz

Społeczna Akademia Nauk

Anita Sztajner

Społeczna Akademia Nauk

Aleksandra Słonina

Społeczna Akademia Nauk

Przemoc w grach komputerowych a zachowania dzieci i młodzieży

Violence in video games and the behavior of children and adolescents

Abstract: The article raises issues related to the problems of educating the young generation in the modern world, which is dominated by the ubiquitous information technology. The main objective of the research undertaken by the author was seeking answers to the question whether the violence contained in computer games children have contact with affects their behavior and how? The study used diagnostic survey method and survey technique. The study included a group of children aged 10 to 14 years old and a group of parents with children in this age range. The subject is extremely important if we take into account the universality, the easy use of this kind of entertainment as well as its easy availability, remaining often beyond parental control. Analysis of the results shows that to a large extent, violence occurring in computer games is mapped into the socio-moral children lives.

Key-words: education, violence in the behavior of children, computer games, desensitization, violence in games, physical abuse, emotional abuse, verbal abuse, sexual violence.

Wstęp

Współczesny świat został zrewolucjonizowany przez rozwój technologii informacyjnych. Jak pokazują badania, ludzie przed komputerem, czy konsolą do gier spędzają codziennie wiele godzin, a świat rozrywki został przeniesiony w rzeczywistość wirtualną. Dotyczy to również, a może w szczególności, dzieci i młodzieży. Coraz mniej dzieci bawi się w sposób tradycyjny, wolą spotykać się w świecie cyfrowym. Dzisiejsi gimnazjaliści, a nawet uczniowie „podstawówki” nie rozstają się z urządzeniami elektronicznymi, zarówno będąc w domu, jak i poza nim.

Jak wskazuje M. Jędrzejko [2011] liczba osób posiadających w domu komputer w roku 2004 to 37%, a w roku 2010 aż 69%, co wskazuje, że w ciągu zaledwie sześciu lat liczba ta zwiększyła się niemal dwukrotnie. Dziś, po kolejnych sześciu latach, niemal każdy posiada swój komputer i ciężko jest wyobrazić sobie życie codzienne bez tego typu urządzeń, posiadających stały dostęp do Internetu. Są one wykorzystywane do pracy, kontaktów z innymi ludźmi, ułatwiają znacznie codzienne życie, ale także służą rozrywce. Jedną z bardziej rozpowszechnionych form rozrywki opartej o technologię informacyjną są gry komputerowe.

Według Encyklopedii PWN gry komputerowe to „gry wymagające do przeprowadzenia rozgrywki programu komputerowego; także programy komputerowe pozwalające jednemu lub więcej użytkownikom na rozgrywanie gier”¹. Gry komputerowe, jako jeden z wynalazków XX wieku przez lata uważane były za rozrywkę służącą do ciekawego spędzania wolnego czasu przez dzieci, młodzież i dorosłych. Nikt nie podejrzewał, że mogą one być przyczyną poważnych skutków w postaci negatywnych zmian w osobowości, czy też uzależnień. Być może z tego powodu nie od razu stały się one obiektem zainteresowań psychologów, czy pedagogów. Prototypowi gier komputerowych, grze stworzonej w 1952 roku, opartej na popularnej grze „papierowej” kółko i krzyżyk (ang. *Noughts and Crosses*) daleko było do uznania jej za niebezpieczną i „wciągającą” [Kluska 2008]. Na przestrzeni ostatnich lat gry komputerowe rozwijały się bardzo dynamicznie, głównie dzięki, wspomnianemu wyżej, rozwojowi technologii informacyjnych. Staraniem ich twórców są bardzo atrakcyjne i do złudzenia przypominają świat realny. W miarę jak wzrastała ich atrakcyjność, zwiększał się również na nie popyt. Dzięki Internetowi każdy jego użytkownik ma do nich w zasadzie nieograniczony dostęp.

Gry komputerowe są bardzo atrakcyjną formą rozrywki, można by też wskazać na inne pozytywne aspekty korzystania z nich. Jednak obok nich mamy do czynienia również z negatywnymi następstwami dotyczącymi ich użytkowników. Są to np. skutki fizyczne spowodowane przez długie siedzenie przed komputerem często w niewłaściwej pozycji, co ma miejsce podczas gry. Skutki te przejawiają się w postaci np. wad postawy i problemów ze wzrokiem, Gry komputerowe niosą ze sobą także szereg niebezpieczeństw dotyczących sfery psychicznej. Konsekwencją grania

¹Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/gry-komputerowe;3908365.html> (dostęp 28.03.2016).

w nie może być uzależnienie się od gier komputerowych. Jest to tak samo niebezpieczne uzależnienie, jak np. uzależnienie od narkotyków czy alkoholu i w skrajnych przypadkach prowadzi do fizycznego wyniszczenia organizmu oraz destrukcji psychiki i życia osobistego i zawodowego.

Innym niebezpiecznym zjawiskiem jest desensytyzacja, pojawiająca się w wyniku grania w gry, w których są okrutne, czy też „krwawe sceny”. Wielokrotna styczność z nimi prowadzi do odwrócenia człowieka na widok takich obrazów. Wszechobecna w grach komputerowych przemoc niesie również daleko idące skutki w życiu społecznym osób grających w gry ją zawierające. Bardzo atrakcyjne dla użytkowników gier jest to, iż w wirtualnym świecie mogą oni być tym, kim chcą. Mogą oni stać się zarówno ucieleśnieniem dobra – „super bohaterem” ratującym świat przed złem, ale mogą także być „złem wcielonym” – groźnym wojownikiem, bezlitosnym zabójcą, osobą bez skrupułów. Problem wynika w dużej mierze z tego, że duża część młodych ludzi gra w gry niedostosowane do ich wieku, tzn. zawierające nieodpowiednie do ich wieku treści, czy obrazy np. przemoc fizyczną, psychiczną, słowną, a nawet seksualną.

Twórcy gier komputerowych starają się tak konstruować swoje dzieła, aby jedynym możliwym rozwiązaniem problemu w grze prowadziło poprzez przemoc. Nie jest możliwe wygranie, pokonanie przeszkód, czy stojących na drodze potworów bez uciekania się właśnie do przemocy – brak jest alternatywnej możliwości osiągnięcia celu gry. Powoduje to powstanie i umocnienie w dziecku przekonania, iż przemoc jest jedyną skuteczną, a nawet konieczną metodą rozwiązywania problemów i osiągnięcia sukcesu. Zdarza się, więc tak, że gracze przenoszą zachowania zaobserwowane w grach do swojego realnego życia, innymi słowy, w swojej codzienności zaczynają zachowywać się tak, jak ich negatywni bohaterowie z wirtualnego świata.

Zjawisko przemocy jest jednym z największych problemów współczesnego świata². W literaturze spotykamy się z wieloma definicjami przemocy, które najczęściej próbują ją określać na podstawie kryteriów, którymi są: rodzaj zachowania sprawcy, intencje sprawcy oraz skutki przemocy. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje przemoc, jako celowe użycie siły fizycznej, zagrażające lub rzeczywiste, przeciwko sobie, komuś innemu lub przeciwko grupie lub społeczności, co powoduje lub jest prawdopodobne, że spowoduje zranienie, fizyczne uszkodzenie, śmierć, ból psychologiczny, zaburzenia w rozwoju lub depryzację³. Przykładem wyjaśnienia tego terminu w oparciu o kryterium skutków jest definicja Kądzieni [1979, s. 62], która określa przemoc, jako „takie wywieranie wpływu na ludzi,

² Według raportu WHO w roku 2000 blisko 28 na każde 100 000 osób na świecie straciło życie z powodu przemocy. Prawie połowa tych śmierci to były samobójstwa, jedna trzecia – zabójstwa, a blisko jedną piątą stanowiły ofiary konfliktów zbrojnych, *World report on violence and health World Health Organization*, Geneva 2002, http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/ (dostęp 20.02.2016).

³ <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/59-niebieska-linia/450-przemoc-wyzwanie-dla-swiata.html> (dostęp 25.03.2016.).

w którego wyniku ich aktualny poziom rozwoju somatycznego i duchowego jest mniejszy, niż potencjalny poziom tego rozwoju”. Podobnie definiuje przemoc Pospiszyl [1998, s. 10], jako „każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki, zmuszanie jednostki do zachowań niezgodnych z jej własną wolą”. Rozważania w niniejszym artykule dotyczące przemocy w zachowaniach dzieci będą prowadzone w oparciu o wyżej wskazane definicje.

Tematyka, którą postanowiły zająć się autorki jest bardzo istotna, również ze względu na fakt, że przemoc jest współcześnie bardzo poważnym problemem wychowawczym zarówno w życiu rodzinnym jak i szkolnym. Obserwacja rzeczywistości wychowawczej wskazuje, że współczesny rodzic i wychowawca znacznie częściej spotyka się ze zjawiskiem przemocy wśród swoich podopiecznych. Często jest też bezradny wobec przemocowych zachowań dzieci i młodzieży. Niepokojący jest również fakt, że przemoc w zachowaniu występuje z coraz większym natężeniem i u coraz młodszych dzieci, często już u dzieci w wieku przedszkolnym. Zachowania te przybierają bardzo różne formy, od przemocy słownej np. przezywania, czy ośmieszania, po fizyczną np. kopanie, poszturchiwanie, czy bicie. Jednym z czynników, który wpływa na powstawanie zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży mogą być nieodpowiednie, zawierające przemoc gry komputerowe. Problematyka ta jest bardzo istotna z wychowawczego punktu widzenia i właśnie, dlatego stała się ona przedmiotem badań podjętych przez autorki niniejszego artykułu.

Założenia metodologiczne badań

Badania podjęte przez autorki niniejszego artykułu skupiły się na zagadnieniach związanych z wpływem przemocy występującej w grach komputerowych na dzieci. Celem podjętych badań było poznanie wpływu przemocy zawartej w grach komputerowych na powstawanie zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży.

Biorąc pod uwagę powyższy cel został sformułowany główny problem badawczy: Czy, w jaki sposób i w jakim stopniu przemoc występująca w grach komputerowych wpływa na zachowania dzieci? Autorki postanowiły w swoich badaniach sprawdzić jak wpływają na zachowanie dzieci różne rodzaje przemocy, co znalazło swój wyraz w postawionych problemach szczegółowych:

1. Czy dzieci grają w gry nieodpowiednie dla ich wieku, zawierające przemoc?
2. Jak dużo dzieci gra w gry, które zawierają przemoc?
3. Czy rodzice kontrolują charakter gier udostępnianych dzieciom?
4. Jakie rodzaje przemocy występują najczęściej w grach, w które grają dzieci?
5. Jak na zachowania dzieci wpływają gry komputerowe zawierające przemoc fizyczną, słowną, emocjonalną i seksualną?
6. W jakim stopniu przemoc w grach komputerowych wpływa na zachowania społeczne dzieci?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz posłużono się techniką ankiety. Jako narzędzie badawcze posłużył specjalnie przygotowany przez autorki kwestionariusz ankiety ewaluacyjnej zawierający pytania warunkowe oraz pytania zamknięte koniunktywne.

W celu rozwiązania problemów zostały przeprowadzone badania na grupie dzieci i młodzieży obydwu płci w wieku pomiędzy 10 a 14 rokiem życia uczących się zarówno w szkole podstawowej jak i gimnazjum. Wybrano ten obszar wiekowy mając na uwadze fakt, że zazwyczaj wszystkie dzieci w tym wieku mają już swój własny komputer lub tablet i telefon z nieograniczonym dostępem do Internetu. Autorki przebadaly także rodziców posiadających dzieci w wieku od 10 do 14 lat, aby poznać problem zarówno z punktu widzenia dzieci jak i ich bezpośrednich wychowawców i opiekunów. Założono, że rodzice dzieci przebywają z nimi najczęściej i są najbardziej zaangażowani w proces wychowawczy ich dzieci. Są też osobami odpowiedzialnymi za dostęp dzieci do gier komputerowych.

Teren badań objął mieszkańców powiatu belchatowskiego zarówno z obszarów wiejskich jak i miejskich. Czas przeprowadzania badań przypadł na pierwszy kwartał 2016 roku i objął grupę 100 uczniów oraz 37 rodziców. Szkoły, w których przeprowadzono badania zostały wybrane losowo, a wyniki badań ujęto w analizie ilościowej. Poniższa tabela ukazuje strukturę badanych grup.

Tabela 1. Struktura płci i wieku badanej grupy dzieci i młodzieży

N – 100	Wiek	Dziewczeta		Chłopcy		Razem	
		N	%	N	%	N	%
Szkoła podstawowa	10	4	4%	4	4%	8	8%
	11	12	12%	10	10%	22	22%
	12	15	15%	18	18%	33	33%
Gimnazjum	13	14	14%	21	21%	35	35%
	14	1	1%	1	1%	2	2%
Razem		49	49%	51	51%	100	100%

Źródło: badanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia najbardziej liczne grupy to dzieci w wieku 10-ciu, 11-tu i 12-tu lat. Wśród badanej grupy dzieci 47% zamieszkuje na wsi, a 53% to mieszkańcy miasta.

W grupie rodziców znaleźli się zarówno mężczyźni jak i kobiety, jednak z przewagą kobiet. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania to tutaj struktura przedstawia się następująco: 54% badanych zamieszkuje na wsi, a 46% to mieszkańcy miasta.

Tabela 2. Struktura płci badanych rodziców

N – 37 Płeć	N	%
Kobiety	26	70,3%
Mężczyźni	11	29,7%
Razem	37	100%

Źródło: badanie własne.

Dyskusja wyników

Autorki interesowało, czy poszczególne rodzaje przemocy w grach komputerowych mają wpływ na zachowanie dzieci w realnym życiu. Jednym z rodzajów przemocy jest przemoc fizyczna. Celem zbadania, czy ten wszechobecny w fabule gier rodzaj przemocy ma wpływ na zachowania dzieci postawiono badanym dzieciom i rodzicom dwa pytania. Jedno z nich miało na celu ustalenie, czy młodzi ludzie grają w gry, w których występują zachowania utożsamiane z przemocą fizyczną.

Tabela 3. Dzieci grające w gry zawierające przemoc fizyczną

Czy dziecko gra w gry zawierające przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
fizyczną	58	58,0	42	42,0	18	48,6	19	51,4

Źródło: badanie własne.

Z odpowiedzi dzieci wynika, iż aż 58% dzieci gra w gry zawierające elementy przemocy fizycznej. Według opinii rodziców jest to liczba o 10% mniejsza. Jest to dość duża różnica i wskazuje, że część rodziców nie wie, w jakie gry grają ich dzieci. Uzyskany wynik jest niepokojący. Przyczyną takiego stanu z pewnością jest łatwy i niekontrolowany dostęp młodzieży do gier oraz fakt, że trudno znaleźć grę, która nie zawiera przemocy fizycznej. Respondenci, którzy zaznaczyli odpowiedź „tak” w pierwszym pytaniu zostali poproszeni o wskazanie, z jakim formami przemocy fizycznej spotykają się dzieci w grach komputerowych. Uzyskano 182 wskazania dotyczące różnych form przemocy fizycznej. Rozkład tych wskazań przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Formy przemocy fizycznej występujące w grach

Z jakimi formami przemocy fizycznej zetknęły się dzieci w grach komputerowych?	N=182 Odpowiedzi dzieci		N=55 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Zabijanie kogoś	44	24,2	13	23,6
Bicie kogoś	36	19,8	13	23,6
Niszczenie przedmiotów	30	16,5	11	20,0
Popychanie kogoś	21	11,5	5	9,1
Kopanie kogoś/czegoś	20	11,0	2	3,6
Podduśzanie kogoś	13	7,1	3	5,5
Szarpanie kogoś	12	6,6	3	5,5
Plucie na kogoś/coś	6	3,3	5	9,1
Razem	182	100	55	100

Źródło: badanie własne.

Jeśli chodzi o odpowiedzi dzieci to najwięcej wskazań, bo aż 24,2% uzyskało „zabijanie kogoś lub czegoś” (np. zwierząt). Na kolejnych pozycjach znalazły się „bicie kogoś” (19,8%), i „niszczenie przedmiotów” (16,5%). Wyniki badań wskazują, że występujące w grach komputerowych drastyczne formy przemocy fizycznej są spotykane przez dzieci częściej, zaś te „łżejsze”, jak szturchanie, czy popychanie rzadziej. Należy uznać za bardzo niepokojący fakt, że co drugie grające w gry komputerowe dziecko spotyka się z całkiem nieakceptowaną w życiu społecznym formą przemocy, jaką jest „zabijanie kogoś”. Obserwowanie, a także aktywne uczestniczenie, w tych formach przemocy fizycznej w świecie wirtualnym niesie niebezpieczeństwo przeniesienia tych zachowań w świat rzeczywisty. Odpowiedzi rodziców są dość zbliżone do odpowiedzi dzieci. Rodzice, podobnie jak dzieci wskazali, że najbardziej powszechne w grach jest zabijanie i bicie kogoś oraz niszczenie przedmiotów. Celem ustalenia, czy rzeczywiście dzieci naśladują te zachowania w życiu realnym zadano dzieciom i rodzicom kolejne pytanie.

Aż 55% dzieci odpowiedziało twierdząco. Rodzice, jak widać z uzyskanych danych nie mają adekwatnej do rzeczywistości wiedzy. W ich opinii tylko 32,4% dzieci przejawia w swoim zachowaniu przemoc. Następane pytanie dotyczyło form przemocy fizycznej, jaką dzieci stosują w życiu realnym.

Tabela 5. Dzieci przejawiające w swoim zachowaniu przemoc fizyczną

Czy dziecko przejawia w swoim zachowaniu przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fizyczną	55	55,0	45	45,0	12	32,4	25	67,6

Źródło: badanie własne.

Tabela 6. Formy przemocy fizycznej w zachowaniach dzieci

W który z poniższych sposobów zachowujesz się w życiu?	N=119 Odpowiedzi dzieci		N=16 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Popychanie	33	27,7	6	37,5
Bicie kogoś	27	22,7	0	0
Szarpanie kogoś	22	18,5	3	18,7
Niszczenie przedmiotów	10	8,4	3	18,7
Kopanie kogoś/czegoś	15	12,6	2	12,5
Plucie na kogoś/coś	6	5,05	1	6,3
Zabieranie cudzych rzeczy	6	5,05	1	6,3
Razem	119	100	16	100

Źródło: badanie własne.

Z analizy wyników badań przeprowadzonych przez autorki wynika, iż 45% dzieci nie przejawia żadnego z wymienionych w tabeli zachowań wobec innych ludzi, co pokrywa się z wynikiem uzyskanym w poprzednim pytaniu dotyczącym grania w gry zawierające przemoc fizyczną. Można przypuszczać, że dzieci niegrające w gry, w których występuje przemoc fizyczna, nie zachowują się też w żaden z wymienionych sposobów.

Ponad połowa młodych ludzi (55%) przejawia jednak zachowania zaobserwowane właśnie w brutalnych grach komputerowych w postaci popychania (27,7%), uczestniczenia w bójkach (22,7%), szarpania kogoś (18,5%), kopania kogoś/czegoś (12,6%), niszczenia przedmiotów (8,4%), a także plucia na kogoś/coś i zabierania cudzych przedmiotów (5,05%). Optymistyczny jest fakt, że wyniki badań wskazują, że najbardziej drastyczne formy przemocy, jak np. zabijanie, nie są przenoszone do życia realnego, a i bicie nie znalazło się a szczycie tabeli. Można stwierdzić, że chociaż takie przemocowe zachowania dzieci prezentują, to jednak najpowszechniejsze, są te mniej drastyczne. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że istnieje zaskakująca dysproporcja w odpowiedziach rodziców i dzieci dotyczących bicia kogoś.

Rodzice w ogóle nie zauważają, że ich dzieci biją innych ludzi a około 20% dzieci wskazało, że tak się im zdarza zachowywać.

Kolejnym analizowanym w badaniach rodzajem przemocy występującej w grach jest przemoc słowna. Autorki interesowało czy dzieci grają w gry z przemocą słowną i czy ten rodzaj przemocy, przenosi się na życie codzienne? Stąd też postawione zostały dwa pytania. Pierwsze z nich brzmiało: Czy grasz w gry komputerowe, w których występują wymienione zachowania związane z przemocą słowną? Podobne pytanie zostało postawione rodzicom.

Tabela 7. Dzieci grające w gry zawierające przemoc słowną

Czy dziecko gra w gry zawierające przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
słowną	37	37,0	63	63,0	14	37,8	23	62,2

Źródło: badanie własne.

Tu odpowiedzi twierdzących jest mniej niż w przypadku przemocy fizycznej, bo tylko 37% i opinia dzieci i rodziców jest zbieżna, co wskazuje, że występowanie przemocy słownej w grach jest rzadsze, niż przemocy fizycznej. Występuje też duża zbieżność między odpowiedziami dzieci i rodziców. Kolejne pytanie dotyczyło form przemocy słownej, z jaką spotykają się dzieci w grach komputerowych.

Tabela 8. Formy przemocy słownej w grach komputerowych

Które z poniższych form przemocy słownej występują w grach, w które grasz?	N=121 Odpowiedzi dzieci		N=36 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Dokuczanie	20	16,5	5	13,9
Przezywanie	19	15,7	2	5,6
Używanie wulgaryzmów	18	14,9	8	22,2
Wyśmiewanie się z kogoś/czegoś	15	12,4	5	13,9
Zastraszanie kogoś	12	9,9	3	8,3
Pokazywanie nieprzyzwoitych gestów	11	9,1	5	13,9
Znieważanie kogoś	10	8,3	3	8,3
Ublżanie komuś	9	7,4	3	8,3
Szydzenie z kogoś	7	5,8	2	5,6
Razem	121	100	36	100

Źródło: badanie własne.

Z badań wynika, iż aż 63% badanych nie spotyka się z przejawami przemocy słownej w grach elektronicznych. Do pozostałych 37% dzieci docierają jednak takie objawy przemocy słownej jak: dokuczanie słowne (16,5%), przezywanie (15,7%), używanie wulgaryzmów (14,9%) itd. Odpowiedzi dzieci i rodziców różnią się nieznacznie i mogą wynikać z interpretacji zachowania, np. wyśmiewanie się może być utożsamione z przezywaniem, czy dokuczaniem.

Drugie pytanie dotyczące przemocy słownej miało na celu ustalenie, czy dzieci grające w gry komputerowe zawierające tego typu treści używają przemocy słownej w codziennych interakcjach z członkami rodziny lub grupy rówieśniczej.

Tabela 9. Dzieci przejawiające w swoim zachowaniu przemoc słowną

Czy dziecko przejawia w swoim zachowaniu przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
słowną	63	63,0	37	37,0	20	54,1	17	45,9

Źródło: badanie własne.

37% ankietowanych dzieci odpowiedziało, że nie zachowuje się w żaden ze wskazanych sposobów. Pozostałe 63% wskazało na stosowanie przez nie różnych form agresji słownej, co przedstawia poniższa tabela. Jeśli chodzi o opinię prezentowaną przez rodziców, to różni się ona dość znacznie, rodzice mają lepsze zdanie o swoich dzieciach, niż one same.

Przeprowadzone badanie jasno wskazuje na to, iż elementy przemocy słownej w grach obserwuje 63% dzieci i młodzieży i tyle samo procent w swoim zachowaniu przejawia przemoc słowną. Wskazuje to, że przemoc obserwowana w grach komputerowych jest wzorcem do zachowań w realnym świecie. Bardzo wymowny jest fakt, że z osób, które stosują w życiu przemoc słowną aż w 22,1% jest to wyśmiewanie się z kogoś/czegoś przez młodych ludzi. Niewiele dalsze pozycje zajmują przezywanie i dokuczanie. Zachowania tego typu wskazują, że jest to działanie celowe, mające spowodować czyjąś szkodę, co np. nie zawsze występuje w przypadku używania wulgaryzmów, a te znalazły się dopiero na czwartej pozycji. Wy odpowiedzi rodziców są zbliżone do wypowiedzi dzieci, może z wyjątkiem przezywania i oszczerstw, gdzie rodzice uważają, że dzieci więcej się przezywają, mniej zaś obmawiają.

Kolejną, niebezpieczną ze względu na niepożądane skutki mogące objawić się zaburzeniami osobowości, jest przemoc emocjonalna, która jak wskazują wyniki ankiety nie pojawia się w grach tak często jak wcześniej omawiane rodzaje przemocy tj. słowna i fizyczna.

Tabela 10. Formy przemocy słownej występujące w zachowaniach dzieci

W który z poniższych sposobów zachowujesz się w życiu?	N= Odpowiedzi dzieci		N=36 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Wyśmiewanie się z kogoś/czegoś	45	22,1	6	16,7
Przezywanie	37	18,1	9	25,0
Dokuczanie	36	17,6	7	19,4
Używanie wulgaryzmów	21	10,3	3	8,3
Ublżanie komuś	17	8,3	3	8,3
Rozpowszechnianie plotek i oszczerstw	14	6,9	1	2,8
Szydzenie z kogoś	13	6,4	3	8,3
Pokazywanie nieprzyzwoitych gestów	9	4,4	2	5,6
Znieważanie kogoś	7	3,4	1	2,8
Zastraszanie kogoś	5	2,5	1	2,8
Razem	204	100	36	100

Źródło: badanie własne.

Tabela 11. Dzieci grające w gry zawierające przemoc emocjonalną?

Czy dziecko gra w gry zawierające przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
emocjonalną	27	27,0	73	73,0	14	37,8	23	62,2

Źródło: badanie własne.

Badania ujawniły, że z przemocą emocjonalną w grach w opinii dzieci spotyka się tylko 27% grających. W opinii rodziców natomiast jest to znacznie większy procent, bo aż prawie 38%. Poniższa tabela ukazuje formy przemocy emocjonalnej, z jaką ta grupa dzieci się spotyka podczas gry.

W grach tych najczęściej występuje odrzucanie kogoś (29,2%), a także szantażowanie i namawianie innych do przemocy (po 22,9%) – tak sądzą dzieci. Wypowiedzi rodziców różnią się znacznie, zauważają oni w grach przede wszystkim namawianie do przemocy. Jest to ponad połowa wskazanych odpowiedzi. Czy przenosi się to jednak na zachowanie w realnym życiu?

Tabela 12. Formy przemocy emocjonalnej występujące w grach komputerowych

Które z poniższych form przemocy emocjonalnej występują w grach, w które grasz?	N=48 Odpowiedzi dzieci		N=13 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Odrzucanie kogoś	14	29,2	1	7,7
Namawianie kogoś do przemocy słownej lub fizycznej	11	22,9	7	53,8
Szantażowanie kogoś	11	22,9	2	15,4
Wykluczanie i izolowanie z grupy	7	14,6	3	23,1
Naznaczanie, piętnowanie kogoś	5	10,4	0	0
Razem	48	100	13	100

Źródło: badanie własne.

Tabela 13. Dzieci przejawiające w swoim zachowaniu przemoc emocjonalną

Czy dziecko przejawia w swoim zachowaniu przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
emocjonalną	32	32,0	68	68,0	14	37,8	23	62,2

Źródło: badanie własne.

Spośród badanych dzieci tylko 32% deklaruje takie zachowania w codziennym życiu, pozostałe 68% badanych twierdzi, że nie zachowuje się w żaden ze wskazanych sposobów. Wypowiedzi rodziców są zbliżone. Zachowania, które zdarzają się tej ponad 30% grupie dzieci przedstawia tabela 14.

Z badań wynika, iż rażącej ilości osób spośród dzieci deklarujących gry z zawartością przemocy emocjonalnej zdarza się odrzucać koleżanki czy kolegów w codziennym życiu. Zachowanie to przejawia aż 46,7% ankietowanych. Za pozytywny należy uznać fakt, iż najrzadziej występującą odpowiedzią było szantażowanie (tylko 8,9 %). Wypowiedzi rodziców różnią się to w niektórych aspektach. Największa różnica występuje w przypadku stygmatyzacji. O 15% rodziców więcej niż dzieci zauważa te zachowania. Ilość dzieci, które grają w gry zawierające przemoc emocjonalną jest zbliżona do ilości dzieci przejawiających zachowania z obszaru przemocy emocjonalnej, co pozwala odpowiedzieć twierdząco na postawione pytania badawcze: czy przemoc w grach wpływa na zachowania dzieci? Zaobserwowane różnice mogą wynikać z faktu, że dzieci, a nawet rodzice nie zawsze są w stanie rozpoznać przemoc emocjonalną, która często bywa trudno zauważalna.

Tabela 14. Formy przemocy emocjonalnej występujące w zachowaniach dzieci

W który z poniższych sposobów zachowujesz się w życiu?	N=45 Odpowiedzi dzieci		N=23 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Odrzucanie kogoś	21	46,7	9	39,2
Wykluczanie i izolowanie kogoś z grupy	9	20	6	26,1
Namawianie kogoś do przemocy słownej i fizycznej	6	13,3	1	4,3
Naznaczanie, piętnowanie kogoś	5	11,1	6	26,1
Szantażowanie kogoś	4	8,9	1	4,3
Razem	45	100	23	100

Źródło: badanie własne.

Czwartym i ostatnim rodzajem przemocy występującym w grach komputerowych i poddanych badaniom jest przemoc seksualna, a szerzej również zachowania seksualne nieakceptowane społecznie. Autorki interesowało czy w grach, w które grają dzieci, występuje ten rodzaj zachowań i czy fakt ten może wpływać na ich zachowania w codziennym życiu. Z uwagi na wiek badanych oraz drażliwość tematu autorki nakierowały treść pytań na mniej drastyczne zachowania, jednak dalej mieszczące się w ramach tego specyficznego rodzaju przemocy.

Tabela 15. Dzieci grające w gry zawierające przemoc seksualną

Czy dziecko gra w gry zawierające przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
seksualną	23	23,0	77	77,0	3	8,1	34	91,9

Źródło: badanie własne.

Jeśli chodzi o ten rodzaj zachowań uzyskane wyniki są takie same jak w przypadku przemocy emocjonalnej. Zdecydowana większość ankietowanych dzieci, bo aż 77% twierdzi, iż nie gra w gry zawierające treści seksualne. Ten procent w przypadku wypowiedzi rodziców jest jeszcze większy i wynosi około 92%. Może to wskazywać, że rodzice bardziej zwracają uwagę na ten rodzaj treści w udostępnianych dzieciom grach. Jednak 15% różnica wskazuje na to, iż rodzice nie do końca mają kontrolę nad tym, czy w grach, które są udostępniane dzieciom znajdują się

treści o charakterze przemocy seksualnej. Poniższa tabela wskazuje, jakie formy zachowań seksualnych występują w grach, w które grają dzieci.

Tabela 16. Formy zachowań seksualnych występujące w grach komputerowych

Które z poniższych zachowań seksualnych występują w grach, w które grasz?	N=37 Odpowiedzi dzieci		N=3 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Obnażanie własnych intymnych części ciała	13	35,2	1	33,3
Podglądanie bohaterów gier w sytuacjach intymnych	14	37,8	0	0
Wykonywanie ruchów utożsamianych z zachowaniami seksualnymi np. podczas tańca	10	27,0	2	66,7
Razem	37	100	3	100

Źródło: badanie własne.

Według odpowiedzi badanych dzieci najczęściej występujące w grach formy zachowań seksualnych to: podglądanie bohaterów w intymnych sytuacjach (37,8%), obnażanie intymnych części ciała przez bohaterów (35,2%) oraz wykonywanie ruchów utożsamianych z zachowaniami seksualnymi (27%). Rodzice natomiast nie wskazali wcale odpowiedzi „podglądanie bohaterów gier w sytuacjach intymnych”. Różnica ta wskazuje na niewiedzę rodziców dotyczącą treści gier. Celem zbadania, czy zaobserwowane w grach komputerowych przez młodzież zachowania seksualne przenikają do jej zachowania w prawdziwym życiu postawiono drugie pytanie: „Czy zdarza Ci się zachowywać we wskazany sposób?”.

Tabela 17. Dzieci przejawiające w swoim zachowaniu przemoc seksualną

Czy dziecko przejawia w swoim zachowaniu przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców			
	Tak		Nie		Tak		Nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
seksualną	16	16,0	84	84,0	6	16,2	31	83,8

Źródło: badanie własne.

Z otrzymanych danych wynika, że z 23% dzieci grających w takie gry, aż 84% nie zachowuje się w żaden z wymienionych w pytaniu sposobów. W wynikach tych uwidacznia się duża zgodność w ocenie zachowań dzieci w tym zakresie przez nie same i ich rodziców.

Tabela 18. Formy zachowań seksualnych przejawiane przez dzieci

W który z poniższych sposobów zachowujesz się w życiu?	N=22 Odpowiedzi dzieci		N=6 Odpowiedzi rodziców	
	N	%	N	%
Wykonywanie ruchów utożsamianych z zachowaniami seksualnymi np. podczas tańca	12	54,5	4	66,6
Podglądanie innych osób w sytuacjach intymnych	6	27,3	1	16,7
Obnażanie własnych intymnych części ciała	4	18,2	1	16,7
Razem	22	100	6	100

Źródło: badanie własne.

Niestety pozostałe 16% respondentów przejawia w realnym życiu zachowania seksualne przedstawione w grach. Najczęściej występującym zachowaniem wśród tej grupy osób było wykonywanie obscenicznych gestów i ruchów (54,5%), a najrzadziej – obnażanie własnych intymnych części ciała (18,2%). Wypowiedzi rodziców wykazują rozbieżność głównie w aspekcie podglądania innych w sytuacjach intymnych, może to wskazywać na niewiedzę rodziców w tym zakresie. W przypadku przemocy seksualnej również widać wpływ przemocy zawartej w grach na zachowania dzieci. Występujące różnice mogą wskazywać, iż pomimo zaobserwowania pewnych deprawujących zachowań seksualnych w grach, młodzież nie uznaje ich za coś normalnego i wartego naśladowania i powszechnie ich nie kopiuje. Chociaż w tym przypadku, również prawdopodobieństwo, że skutki mogą wystąpić znacznie później, w życiu dorosłym i na tym etapie mogą być jeszcze nieujawnione.

Analiza wyników badań pokazuje wyraźnie, że rodzice w większości są świadomi, jaki rodzaj gier jest użytkowany przez ich dzieci. Uzyskane wyniki wskazują jednak dość duże rozbieżności, między ukazaną przez wskazania dzieci informacją o grach, w które grają, a wiedzą rodziców na ten temat. Nie ma różnicy w przypadku przemocy słownej, dysproporcja natomiast występuje w pozostałych przypadkach. Największa dysproporcja dotyczy przemocy seksualnej i wskazuje, że nie wszyscy rodzice mają wiedzę, że gry, w które grają dzieci zawierają treści o charakterze seksualnym. Młodzi ludzie w badanym wieku tj. 10–14 lat zaczynają właśnie wkraczać w dorosłość, interesują się swoją seksualnością, rodzice natomiast chcieliby opóźnić ten proces, by nie musieć mierzyć się z problemami, z którymi do tej pory nie mieli do czynienia. Podobnie w przypadku treści obejmujących przemoc fizyczną też mamy do czynienia z niedoszacowaniem po stronie rodziców. Odwrotnie jest w przypadku przemocy emocjonalnej, gdzie to właśnie dzieci jej w grach nie dostrzegają i tu można podejrzewać, że dzieci mają problem z jej rozpoznaniem.

Tabela 19. Porównanie odpowiedzi rodziców i dzieci: czy dziecko gra w gry zawierające przemoc?

Czy dziecko gra w gry zawierające przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców				Porównanie odpowiedzi „tak”	
	Tak		Nie		Tak		Nie		Dzieci	Rodzice
	N	%	N	%	N	%	N	%	%	%
fizyczną	58	58,0	42	42,0	18	48,6	19	51,4	+9,4	-9,4
słowną	37	37,0	63	63,0	14	37,8	23	62,2	-0,8	+0,8
emocjonalną	27	27,0	73	73,0	14	37,8	23	62,2	-10,8	+10,8
seksualną	23	23,0	77	77,0	3	8,1	34	91,9	+14,9	-14,9

Źródło: badanie własne.

Odpowiadając na postawione pytania badacze, na podstawie dokonanej powyższej analizy wyników badań, należy stwierdzić, że średnio około 30% dzieci w wieku od 10 do 14 lat gra w gry zawierające różne rodzaje przemocy w formach nieakceptowanych w życiu społecznym, w większości za wiedzą i aprobatą rodziców.

Autorki dokonały również porównania odpowiedzi dzieci i rodziców w aspekcie przejawiania przemocy w zachowaniach dzieci.

Tabela 21. Dzieci przejawiające przemoc wobec innych

Czy dziecko przejawia w swoim zachowaniu przemoc	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców				Porównanie odpowiedzi „tak”	
	Tak		Nie		Tak		Nie		Dzieci	Rodzice
	N	%	N	%	N	%	N	%	%	%
	64	64,0	36	36,0	6	16,2	31	83,8	+47,8	-47,8

Źródło: badanie własne.

Jak wynika z powyższych danych różnica pomiędzy wskazaniami dzieci, a rodziców jest bardzo duża, bo wynosi prawie 50%. Być może dzieci w stosunku do samych siebie są bardziej „surowe” w ocenie swojego zachowania, niż ich rodzice. Albo rodzice nie wiedzą o tym jak zachowują się ich dzieci, gdy są poza ich kontrolą. Aż tak duża różnica nie wynika raczej tylko z odmiennej interpretacji zachowania dzieci, w ocenie przez nich samych i przez ich rodziców. Z obserwacji rzeczywistości bardziej jesteśmy skłonni uznać to drugie wyjaśnienie. Z rozmów z nauczycielami i wychowawcami możemy się dowiedzieć, że często rodzice, nie widząc jak zachowuje się dziecko poza domem, nie chcą uwierzyć, że ich dziecko przejawia w zachowaniu przemoc. Można jednak przypuszczać, że występuje zarówno jedna,

jak i druga przyczyna, i że to właśnie one powodują większość sporów dotyczących zachowania dzieci między rodzicami, a nauczycielami.

Dysproporcje występują również w uzyskanych danych dotyczących przejawiania różnych rodzajów przemocy w zachowaniach dzieci. Rozkład odpowiedzi dzieci i rodziców z grupy, która wskazała, że dzieci przejawiają przemoc przedstawia się następująco.

Tabela 20. Porównanie odpowiedzi rodziców i dzieci: czy dziecko w swoim zachowaniu przejawia przemoc?

Czy dziecko przejawia w swoim zachowaniu przemoc:	N=100 Odpowiedzi dzieci				N=37 Odpowiedzi rodziców				Porównanie Odpowiedzi „tak”	
	Tak		Nie		Tak		Nie		Dzieci	Rodzice
	N	%	N	%	N	%	N	%	%	%
fizyczną	55	55,0	45	45,0	12	32,4	25	67,6	+22,6	-22,6
słowną	63	63,0	37	37,0	20	54,1	17	45,9	+8,9	-8,9
emocjonalną	32	32,0	68	68,0	14	37,8	23	62,2	-5,8	+5,8
seksualną	16	16,0	84	84,0	6	16,2	31	83,8	-0,2	+0,2

Źródło: badanie własne.

Największe różnice dotyczą wskazań przejawiania w zachowaniu dzieci przemocy fizycznej. Wskazania rodziców różnią się, aż o 22,6% od wskazań dzieci. W przypadku przemocy słownej różnica jest mniejsza, a w przypadku przemocy emocjonalnej, podobnie jak w ocenie treści gier, pojawia się różnica w odwrotną stronę. Biorąc pod uwagę wiek dzieci i ich rozwój emocjonalny można przyjąć, że jest ona spowodowana w dużej mierze nie umiejętnością rozpoznania tego rodzaju przemocy przez dzieci. Przy czym trzeba zauważyć, że nieumiejętność rozpoznania przemocy emocjonalnej nie oznacza, że ten rodzaj przemocy nie ma wpływu na dziecko. Jest raczej odwrotnie osoba taka jest bardziej wobec niej bezbronna.

Ciekawe okazały się także wyniki ankiety pod kątem kanalizacji agresji dzieci. Według dzieci ich agresja skierowana jest przede wszystkim na rodzeństwo i rówieśników. Rodzice do tej grupy dodają siebie samych. Przy czym największa różnica występuje w ocenie zachowania dzieci w stosunku do rodziców. Jest to różnica 20 procentowa. Tu trudno orzec, czy wynika to z różnic w interpretacji, czy z różnic w postrzeganiu. Być może rodzice inaczej postrzegają – odbierają agresję przejawianą przez dzieci wobec nich samych. Może też być, że to dzieci nie oceniają swoich zachowań w stosunku do rodziców, jako agresywnych ze względu na specyfikę relacji dziecko-rodzic.

Tabela 22. Kanalizacja przemocy w życiu społecznym dziecka

Dzieci przejawiające agresję wobec:	N=90 Odpowiedzi dzieci		N=21 Odpowiedzi rodziców		Porównanie odpowiedzi	
	N	%	N	%	Dzieci %	Rodzice %
Rodziców	12	13,3	7	33,3	-20,0	+20,0
Innych dorosłych	3	3,3	0	0	+3,3	-3,3
Rodzeństwa	37	41,1	8	38,1	+3,0	-3,0
Rówieśników	32	35,6	6	28,6	+7,0	-7,0
Zwierząt	6	6,7	0	0	+6,7	-6,7
Razem	90	100	21	100		

Źródło: badanie własne.

Przeprowadzone badania nie pozwalają tego rozstrzygnąć. Rozważania powyższe pozwalają jednak stwierdzić, że przemoc występująca w grach komputerowych wpływa na zachowania dzieci w życiu społecznym w negatywny sposób. Dzieci przenoszą zachowania ze świata wirtualnego do codziennego życia. Najczęściej stosują przemoc wobec osób najbliższych i tych, z którymi mają najczęstszy kontakt.

Wnioski

W obecnych czasach, gry komputerowe są bardzo popularną rozrywką zarówno dla dorosłych jak i dzieci. Nie można nie zauważyć ich dobrego wpływu na rozwój koordynacji, spostrzegawczości czy logicznego, strategicznego myślenia u dzieci. Pomimo pozytywnych aspektów (jak np. rozwój niektórych umiejętności) wynikających z takiego spędzania czasu mają one również swoje negatywne strony. Pomijając całkiem fizyczne zmiany, których można się nabawić np. w czasie długiego nieprawidłowego siedzenia przed komputerem, wywołują one także wiele niepożądanych skutków w psychice graczy. Te zaś zależą głównie od treści, które zawierają gry komputerowe, w które grają młodzi ludzie i ich dostosowania do wieku grających. Autorki przeprowadziły badania, które pozwalają wyciągnąć następujące wnioski:

1. Około 30% dzieci i młodzieży w wieku od 10 do 14 lat gra w gry zawierające różnego rodzaju przemoc w formach nieakceptowanych w życiu społecznym. Autorki zbadały całe spektrum tych zachowań od: wydawałoby się nieszkodliwego przeżywania aż pozabijanie, które w grach przybiera czasem okrutną postać.
2. Na podstawie badań można zauważyć, iż gry komputerowe mają niekwestionowany wpływ na osoby w niegrające. Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, czy zachowania zaobserwowane w grach i powielane przez dzieci

w realnym życiu, są jedynie wynikiem obecności przemocy w grach. Ich zachowanie może zależeć od wielu czynników, chociażby środowiskowych czy materialnych. Jednak powtarzające się w zachowaniach dzieci formy przemocy, z którymi zetknęły się w grach wskazują na duży wpływ przemocy obserwowanej w grach na zachowania w życiu realnym. Wpływ ten można również zauważyć analizując odpowiedzi „nie”. Zbieżność pomiędzy odpowiedziami „nie gram w takie gry” i „nie zachowuję się w ten sposób w życiu” właśnie na to wskazuje. Najczęstszymi ofiarami przemocy dzieci są ich rówieśnicy, następnie rodzeństwo oraz rodzice.

3. Duża zbieżność odpowiedzi rodziców i dzieci wskazuje, że w większości dzieci grają w gry zawierające przemoc, często niedostosowane do ich wieku, za wiedzą i zgodą rodziców. Można więc postawić pytanie: czy rodzice są świadomi negatywnego wpływu przemocy w grach na zachowania dzieci? Jeśli są świadomi, to dlaczego na to pozwalają? Odpowiedzi na te pytania nie były celem badań. Z perspektywy uzyskanych wyników wydają się być jednak interesujące i celowym jest podjęcie dalszych badań w tym zakresie.
4. Konieczna jest kontrola dostępu dzieci i młodzieży do gier zawierających przemoc. I tu występuje duża trudność. Przeciętny rodzic ma duży problem chcąc zakupić dziecku pozycję, która nie będzie zawierała żadnych brutalnych scen. Aż 72% dostępnych na polskim rynku gier zawiera sceny przemocy [Michaliszyn 2005]. Czytając opis fabuły i przyglądając się okładkom widzimy obraz ociekających krwią thrillerów, a nawet horrorów. W celu usystematyzowania i skategoryzowania treści występujących w grach elektronicznych w 2003 roku wprowadzono w Europie Ogólnoeuropejski system klasyfikacji gier – PEGI (z ang. *Pan - European Game Information*). Zadaniem systemu jest pomoc rodzicom w świadomym podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru gier komputerowych dla swoich dzieci. Z przykrością należy stwierdzić, iż piktogram oznaczający obecność niecenzuralnych słów w grze występuje w przeważającej ilości dostępnych pozycji. Spośród wszystkich gier z pierwszej dziesiątki najbardziej popularnych w 2015 roku tytułów, piktogram ten występuje na dziewięciu z nich⁴. W związku z tym biorąc pod uwagę wyniki badań można wysunąć dwa wskazania. Aby dokonać właściwego wyboru gry odpowiedniej do wieku dziecka rodzice powinni korzystać z możliwości, jaka daje system PEGI. Rodzice nie powinni zezwalać na granie przez ich dzieci w gry zawierające przemoc. Poblężliwość, w tym przypadku, może mieć bardzo negatywne skutki dla dziecka i jego rozwoju. Gra w gry zawierające przemoc ma bardzo doniosłe skutki w procesie kształtowania się osobowości dziecka a co za tym idzie przejawiania się przemocy w życiu społecznym dziecka.

⁴ Ranking gier komputerowych, <http://www.miastogier.pl/ranking-gier,pc.html>, (data dostępu 30.03.2016).

Jak wskazuje W. Poznaniak [2001] wpływ ten wyjaśnia teoria społecznego uczenia się. Według niej ciągle obserwowane procesy zabijania, bicia i kopania wirtualnego przeciwnika utrwała te zachowania w młodym gracz, stymuluje go do tego typu czynów, oswaja z nimi i powoduje, że nabierając wprawy w zabijaniu ma ochotę zmierzyć się z większą ilością mocniejszych, szybszych, sprawniejszych przeciwników lub pokonać ich w krótszym niż do tej pory czasie. Mały gracz, by móc wygrywać i pobijać swoje dotychczasowe rekordy, z których jest z całą pewnością bardzo dumny identyfikuje się z przyjmowaną przez siebie w grze postacią, rozumie ją, usprawiedliwia jej czyny. Jak wynika z badań najbardziej na ten wpływ jest podatna młodzież w wieku dojrzewania, a w szczególności chłopcy, którzy w tym wieku charakteryzują się obniżoną wrażliwością na przejawy dobra i zła. Wielogodzinny kontakt z przemocą w grach komputerowych, gdzie można czynić zło bez poczucia winy, może prowadzić do zatarcia granicy między dobrem i złem oraz zaniku zdolności do dokonywania moralnej oceny czynów [Braun-Galkowska, Ulfik-Jaworska 2001]. Umacnia ten wpływ wspomniana wcześniej nagroda, którą można otrzymać w grze za zachowania przemocowe.

Wyniki dotychczasowych badań nad wpływem, jaki wywiera przemoc zawarta w grach komputerowych na kształtującą się osobowość młodego człowieka budzą niepokój. Badania przeprowadzone przez autorki tego artykułu ukazują obszar tego wpływu. Około 30% młodego pokolenia w wieku od 10 do 14 lat jest narażone na skutki psychiczne i behawioralne wpływu scen różnego rodzaju przemocy zawartej w grach komputerowych. Sytuacja ta jest dużym zagrożeniem dla przyszłości jednostki, jak i życia całego społeczeństwa. Dlatego tak ważne jest dalsze badanie zjawiska wpływu gier komputerowych na zachowanie dzieci, czy szerzej ludzi. Równie ważne jest popularyzowanie wiedzy na ten temat wśród przede wszystkim rodziców, którzy na to, w co grają ich dzieci mają największy wpływ. Ale nie tylko wśród rodziców. Świadomość zagrożeń wynikających ze świata wirtualnego potrzebna jest również wychowawcom, a także całemu społeczeństwu, gdyż za wychowanie młodych pokoleń ponosimy wspólnie odpowiedzialność my wszyscy – dorośli.

Bibliografia

- Braun-Galkowska M., Ulfik-Jaworska J. (2002), *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy w mediach na psychikę dzieci*, Lublin.
- Jędrzejko M. (2011), *Śmierć jako zabawa. Człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne)*, „Media i społeczeństwo” nr 1/2011.
- Kądziela J. (1979), *Badania nad pokojem*, Warszawa.
- Kluska B. (2008), *Dawno temu w grach. Czas pionierów: szkice z historii gier komputerowych*, Łódź.
- Michaliszyn M. (2005), *Gry komputerowe i agresja u dzieci*, „Życie szkoły” nr 10/2005.
- Pospiszyl I. (1998), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- Poznaniak W. (2001), *Psychospołeczne skutki przemocy występującej w grach komputerowych*, „Ruch prawniczy, socjologiczny i ekonomiczny” zeszyt 1-2/2001.

Anna Winiarczyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Izabela Dudek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Migracja zarobkowa rodziców a wyniki w nauce dzieci

Labour migration of parents and children's school results

Abstract: The school is a very important element in the life of a child at any age. During school-age children feel responsible for their assigned homework and tasks ordered by the teacher. Sometimes, however, a child seems to lack proper motivation to carry out school duties, and the absent parent living abroad does not help either. Such situation might cause a backlog of school work, the lack of activity in the classroom, and consequently aversion to school, teachers and peers in the class. This situation can be experienced by the children staying in the country with one parent only for a long time or left with a temporary guardian during the departure of both parents from Poland. This problem is extremely important and still up to date, because, as the statistical data show, the number of Polish migrants is continuously increasing year by year, and many of them are mothers or fathers leaving their families in Poland and in them their offspring.

This article attempts to answer the question: what school results are achieved by the children experiencing the absence of parents at home as a result of their migration, and, what is especially interesting, whether the longer absence of parents affects school grades that children get and their relationships with their peers?

Key-words: the child from temporary single parent families due to the migration of parents, school performance, school.

Wprowadzenie

Z chwilą akcesji Polski do struktur Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku możliwe stało się podróżowanie naszych rodaków do wszystkich krajów członkowskich bez paszportów, czy wiz. Sytuacja ta przyczyniła się do faktu, że migracja to obecnie bardzo powszechne zjawisko w Polsce, dotyczące wielu rodzin. Najczęstszą przelanką wyjazdów Polaków poza granice ojczyzny są te związane z sytuacją ekonomiczną w kraju, która to nie pozwala w pełni zaspokoić rodzinom ich potrzeb materialnych, dlatego członkowie rodzin – głównie rodzice, są niejednokrotnie zmuszeni do migracji w poszukiwaniu pracy, w celu zapewnienia swoim dzieciom godnego życia oraz zadbania o ich przyszłość. Myślę, że można zaryzykować stwierdzenie, że nie ma w chwili obecnej w Polsce rodziny, w której ktoś z bliższych bądź dalszych członków nie wyjechał za granicę z myślą o zatrudnieniu. Tym bardziej, że dziś sytuacja na polskim rynku pracy nadal pozostaje trudna [Golinowska 2005, s. 48]. Współcześnie obserwujemy powszechną w sektorze pracy tendencję, polegającą na systematycznym zmniejszaniu zatrudnienia, a co za tym idzie – likwidowaniu miejsc pracy zarówno w przedsiębiorstwach państwowych, sprywatyzowanych, jak i prywatnych firmach [Fitt 2002, s. 54–55].

Liczba polskich migrantów od lat utrzymuje się na wysokim poziomie, z których znaczna część to rodzice opuszczający rodziny w ojczyźnie, a w nich swoje potomstwo. Jednak migracje od wielu lat dotyczą głównie ojców, którzy w kraju byli nisko opłacani za swoją pracę, bądź ją stracili, czego konsekwencją było podjęcie trudnej decyzji o wyjeździe i rozstaniu z rodziną.

Czas rozłąki członków rodziny jest niezwykle trudnym okresem dla osób jej doświadczających, a w tym dzieci. Podczas wyjazdu za granicę jednego lub obojga rodziców dziecko narażone jest na tęsknotę, ale także napięcie emocjonalne nakreślone nową, nieznaną dotąd sytuacją. Dzieci źle znoszą rozłąkę, a stres i cierpienie z nią związane okazują w różny sposób. Jedne gorzej się uczą, wagarują, inne są agresywne. W skrajnych przypadkach popadają w uzależnienia, czy wchodzą w konflikty z prawem. A przecież nie od dziś wiadomo, że nieobecność rodzica w domu (szczególnie ojca) ma ogromny wpływ na proces socjalizacyjno-wychowawczy dzieci i młodzieży, i pomimo tej wiedzy, rodzice często decydują się na podjęcie pracy wiele kilometrów od domu.

Znaczna część polskich migrantów z chwilą zdobycia pracy w jednym z krajów członkowskich Unii Europejskiej osiada w nim na wiele miesięcy, a nawet lat, co sprawia, że z jednej strony, status materialny rodzin migrujących ojców czy matek, poprawia się, z drugiej jednak strony, prowadzi do powstania dużego problemu, jakim jest „sieroctwo migracyjne”.

W literaturze przedmiotu niejednokrotnie podkreśla się, że dzieci migrujących rodziców czują się jak sieroty, pomimo tego, iż posiadają rodziców. Skutkiem sieroctwa zaś, jak podaje S. Kozak [2010, s. 108], są nieukształtowane stany emocjonalne i społeczne. U tej grupy dzieci zadziwiający jest brak koncentracji wewnętrz-

nej podczas pracy umysłu – rozproszenie i osłabienie uwagi, niechęć do wszelkich wysiłków intelektualnych, brak trwałych zainteresowań intelektualnych. Każde sieroctwo nie sprzyja rozwojowi intelektualnemu dzieci, stąd wiele z nich ma problemy w nauce. Trudności w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności u dzieci wiążą się z zaburzeniami emocjonalnymi, ponieważ czują się one opuszczone, nie są motywowane i wspierane w nauce. Świadomość miłości i akceptacji rodziców jest dla dzieci podstawą poczucia bezpieczeństwa i sprawia, że łatwiej pokonują one trudności w nauce. Brak rodzicielskiej miłości powoduje, że dzieci czują się gorsze, skrzywdzone i zagrożone, stają się agresywne lub izolują się [Kozak 2010, s. 108]. Zachowań takich mogą doświadczać dzieci, zostające w kraju na dłuższy czas pod opieką jednego z rodziców (szczególnie, gdy rodzic obciążony jest wieloma obowiązkami, w tym, ze względu na sytuację społeczno – ekonomiczną pochłonięty jest pracą zarobkową i coraz mniej czasu poświęca dziecku, które szczególnie w wieku dorastania potrzebuje kontroli i wglądu w wartości życia oraz właściwej kontroli rodzicielskiej), bądź tymczasowych opiekunów, w tych przypadkach, gdy oboje rodzice przebywają na migracji, co jak pokazują dane statystyczne nie jest zjawiskiem incydentalnym (wyniki badań własnych).

Niestety często rodzice nie zdają sobie sprawy z konsekwencji swojej nieobecności w domu oraz nie posiadają wiedzy, jak wiele kosztuje ich potomstwo rozłąką przestrzenną z ukochanym rodzicem/rodzicami. Zapewne między innymi, dlatego w Polsce najczęściej rodzice migrują bez dzieci oddając je w kraju pod opiekę tymczasowych opiekunów (migracja podwójna). Od rodziców, którzy pozostawiają dzieci w kraju, zazwyczaj można usłyszeć jedną z dwóch wypowiedzi:

- „Nie wyjeżdżam na długo, dorobię trochę i zaraz wracam, a więc nie ma sensu, by dzieci musiały zmieniać otoczenie.
- Mój wyjazd ma charakter tylko i wyłącznie w celach zarobkowych, nie będę mieć czasu na opiekę nad dzieckiem” [Kozak 2010, s. 23–24].

Podczas nieobecności rodzica dziecko może przyjmować względem niego skrajne postawy. Z jednej strony może „kasować” go, zaś z drugiej idealizować. Rodzic, który migruje najczęściej staje się nierealną postacią, wybieloną, ukochaną, zazwyczaj wiąże się to z prezentami, które otrzymują dzieci [Opoka.pl]. Choć skutkiem wyjazdu rodzica i powstałej rozłąki może być także obwinianie ojca czy matki o zaistniałą sytuację oraz zniechęcenie i pozbawienie szacunku ze strony dziecka. Jednak na ustosunkowanie się dziecka do migracji rodziców ma niewątpliwie wpływ to, który z rodziców wyjeżdża, czy oboje rodzice migrują, jak długo będzie trwała rozłąka, jaki kontakt będzie miało dziecko z rodzicem/rodzicami, w jaki sposób została przedstawiona dziecku decyzja o wyjeździe [Kozdrowicz, Walczak 2008] oraz kto będzie sprawował tymczasową opiekę nad nim w sytuacji wyjazdu zarówno matki, jak i ojca.

Migracja zmienia życie członków rodziny, również tych najmłodszych – dzieci. Sprawia, że nieobecność rodzica/rodziców przyczynia się do dysfunkcyjności ro-

dziny chociażby w zakresie funkcji socjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej, czego konsekwencją mogą być zaburzenia w społecznym funkcjonowaniu dzieci, a wraz z nimi pogarszające się wyniki w nauce.

Uwagi metodologiczne

Przeprowadzone badania własne miały na celu próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie wyniki w nauce uzyskują dzieci doświadczające migracji zarobkowej rodziców? Takie ujęcie problemu głównego zaimplikowało kilka pytań, problemów szczegółowych, które umożliwiły dokładniejsze ukierunkowanie badań:

- Czy płeć dziecka wpływa na zdobywane oceny szkolne?
- Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych dzieci w sytuacji migracji matki bądź ojca, a jaki w przypadku migracji obojga rodziców?
- Czy czas trwania migracji rodziców (matki/ojca/obojga rodziców) różnicuje wyniki w nauce dzieci?

Tak sformułowane pytania badawcze pozwoliły na postawienie następujących hipotez weryfikacji, których posłuży analiza wyników przeprowadzonych badań empirycznych.

Hipoteza główna: Dzieci doświadczające migracji zarobkowej rodziców uzyskują niskie wyniki w nauce.

Hipotezy szczegółowe:

- Płeć dziecka nie ma wpływu na zdobywane oceny szkolne.
- Poziom osiągnięć szkolnych dzieci w przypadku migracji jednego z rodziców nie uległ zmianie, natomiast w przypadku migracji obojga rodziców pogorszył się.
- Czas trwania migracji ma wpływ na wyniki w nauce dzieci, im dłuższy czas trwania migracji rodziców tym poziom wyników w nauce niższy.

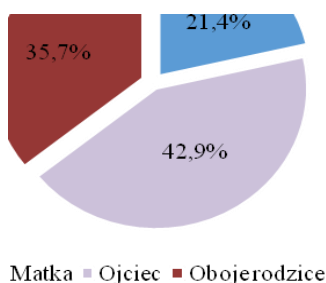
Na potrzeby niniejszych badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, zaś do zdobycia optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów posłużyła technika ankiety, w której narzędzie badawcze stanowił autorski kwestionariusz ankiety dla dzieci. Badania przeprowadzono w maju 2015 roku wśród uczniów Szkoły Podstawowej nr 27 z Kielc, a także ze szkół nr 1 i 3 mieszczących się w Sandomierzu. Ostatecznie w badaniach udział wzięło 48 uczniów (po 50% dziewcząt i chłopców) klas V i VI wspomnianych szkół podstawowych.

Analiza wyników badań

W podjętej w publikacji problematyce zasadne wydaje się zdobycie wiedzy na temat tego, który z rodziców wyjechał poza granice kraju w celach zarobkowych. Zgromadzony materiał badawczy okazał się w pewnym stopniu dość zaskakujący, gdyż o ile wysoki odsetek migracji ojców (42,9%) był do przewidzenia, tyle migracja obojga rodziców w tak wysokim stopniu (35,7%) była niespodziewana. Najmniej popularna okazała się migracja zarobkowa wśród matek (21,4%), które wraz z wy-

jazdem poza granice kraju przekazują współmałżonkowi wszystkie obowiązki związane z gospodarstwem domowym, opieką nad dziećmi. Często ojciec (matka także) pozostający w kraju z dziećmi pracuje zawodowo.

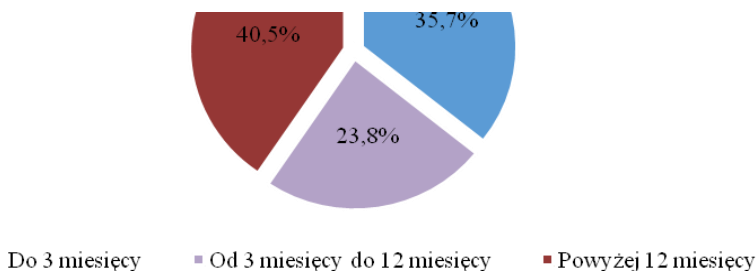
Rysunek 1. Rodzic przebywający na migracji zarobkowej



Źródło: badania własne

Warto zaznaczyć, że zarówno ojcowie, jak i matki, jako kraj docelowy migracji głównie wybierają Niemcy (30,3%; 33,3%) oraz Anglię (24,3%; 29,7%), co pokazuje, że od lat kierunki wyjazdów Polaków w celach zarobkowych nie uległy znacznej zmianie.

Rysunek 2. Czas trwania migracji zarobkowej rodziców



Źródło: badania własne.

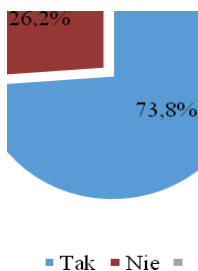
Analizując z kolei, czas pobytu rodziców poza granicami kraju zauważa się, że najczęściej z nich przebywa na migracji długoterminowej trwającej powyżej 12 miesięcy (40,5%). Na migrację krótkoterminową – do 3 miesięcy decyduje się również dość znaczna grupa migrantów (35,7%). Najmniejszą jednak popularnością cieszą się wyjazdy zarobkowe od 3 do 12 miesięcy (23,8%).

Sytuacja w szkole

Szkola w życiu dziecka w każdym wieku jest bardzo ważnym elementem. W wieku szkolnym dzieci czują się odpowiedzialne za powierzane im prace domowe i zadania zlecane przez nauczycieli. Niekiedy jednak brakuje im odpowiedniej motywacji do zrealizowania obowiązków szkolnych, zaś nieobecny rodzic nie ułatwia tej sprawy. Sytuacja ta może spowodować zaległości w nauce, brak aktywności na zajęciach, a w konsekwencji niechęć do szkoły, nauczycieli i rówieśników z klasy. Dlatego interesującym wydaje się pytanie: jak migracja rodziców, a co za tym idzie ich nieobecność w domu, zwłaszcza dłuższa, wpływa na poziom osiągnięć szkolnych dzieci?

Na początku analizy uzyskanego materiału badawczego, a odnoszącego się do wyników w nauce badanej grupy uczniów, warto zaprezentować kilka kwestii związanych ze stosunkiem respondentów do obowiązków szkolnych, co pozwoli uzupełnić obraz podjętej tematyki.

Rysunek 3. Aktywność uczniów na zajęciach lekcyjnych

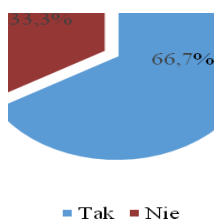


Źródło: badania własne.

Uzyskany materiał empiryczny bardzo wyraźnie ukazuje, że aż 73,8% badanych uczniów na zajęciach lekcyjnych wykazuje się aktywnością. Pozostała część respondentów (26,2%) nie jest zaangażowana w proces dydaktyczny. Po części sytuacja ta może mieć podłoże w (nie) przygotowywaniu się do zajęć lekcyjnych, (nie) odrabianiu pracy domowej, co potwierdzałyby zgromadzone podczas badań informacje, wskazujące, że ponad 30,0% uczniów nie odrabia pracy domowej systematycznie

i częściej przepisuje ją od kolegów/koleżanek z klasy. Najczęstszą zaś przyczyną nie wykonania zadań domowych jest nie zrozumienie treści zadania (31,0%), następnie brak chęci odrobienia pracy domowej (23,8%) oraz inne czynniki powodujące nie wykonanie zadań zleconych przez nauczyciela.

Rysunek 4. Systematyczność odrabia zajęć lekcyjnych przez uczniów



Źródło: badania własne.

Warto jednak podkreślić, że ponad 60,0% badanych uczniów zadeklarowało wywiązywanie się w domu z obowiązków szkolnych nałożonych przez nauczycieli. Tym bardziej jest to informacja zadowalająca, gdyż 59,5% respondentów po wypełnieniu obowiązku szkolnego uczęszcza dodatkowo na zajęcia pozalekcyjne, które wypełniają określoną część czasu wolnego. Szkolne Koło Sportowe, taniec i śpiew cieszą się największym zainteresowaniem wśród badanych uczniów. Niestety, aż 40,5% respondentów nie udziela się w żadnych kolach zainteresowań.

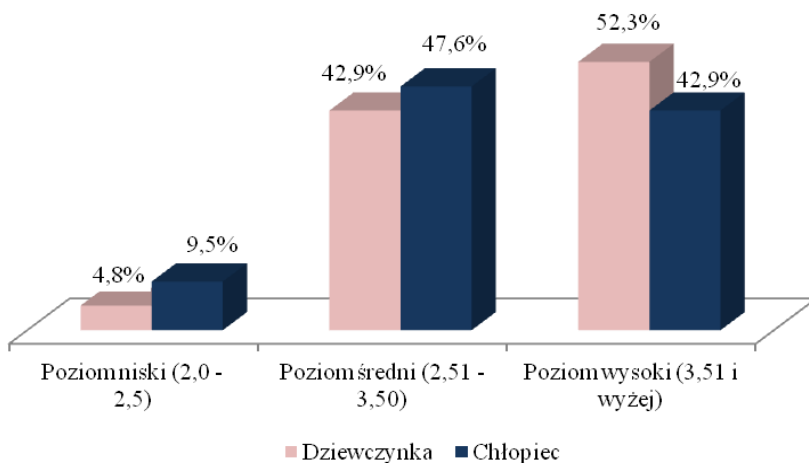
Jak zatem prezentuje się poziom osiągnięć szkolnych uczniów posiadających rodziców na migracji zarobkowej?

Z wykresu na rys. 5 można odczytać, że uczniowie posiadający rodziców poza granicami kraju posiadają przeważnie wysoki, jak i średni poziom osiągnięć szkolnych. Przy czym dziewczynki ogólnie zdobyły wyższą średnią w nauce niż chłopcy. Z całej grupy badawczej najwięcej dziewczynek uzyskało poziom wysoki (52,3%), zaś poziom niski osiągnęło najmniej z nich (4,8%). Natomiast najliczniejsza grupa chłopców zdobyła średnią z ocen w przedziale 2,51–3,50 – poziom średni (47,6%), zaś najmniej chłopców, podobnie jak u dziewcząt, uzyskało poziom niski osiągnięć szkolnych (9,5%).

Podczas nieobecności matki uczniowie najczęściej uzyskali oceny na poziomie średnim (55,6%) i żaden respondent z tej grupy nie zdobył ocen na poziomie niskim. Natomiast w trakcie nieobecności ojca, jak i obojga rodziców badani uczniowie zdobyli wysoki poziom osiągnięć szkolnych (37,5%; 87,5%). Przy czym zaskakujący jest fakt, że z całej grupy badanych dzieci, to właśnie te doświadczające podwójnej migracji rodziców (matka i ojciec poza granicami kraju) uzyskały najwięcej

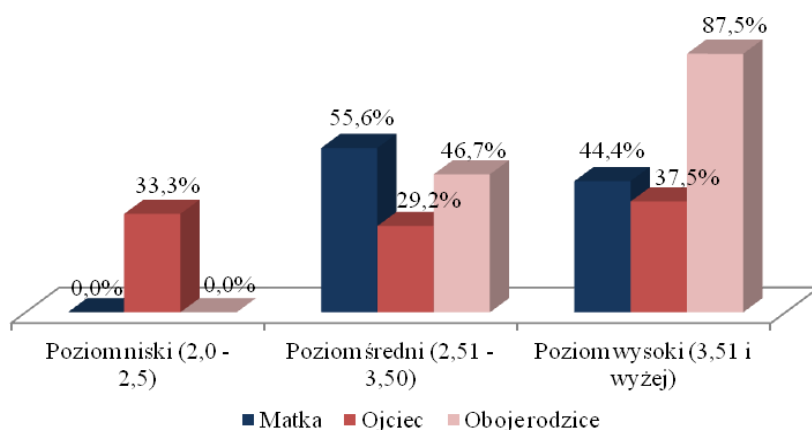
wyników z ocen na poziomie wysokim i żadne dziecko z tej grupy nie zdobyło średniej z ocen w przedziale 2,0–2,50.

Rysunek 5. Poziom osiągnięć szkolnych uczniów z uwzględnieniem płci



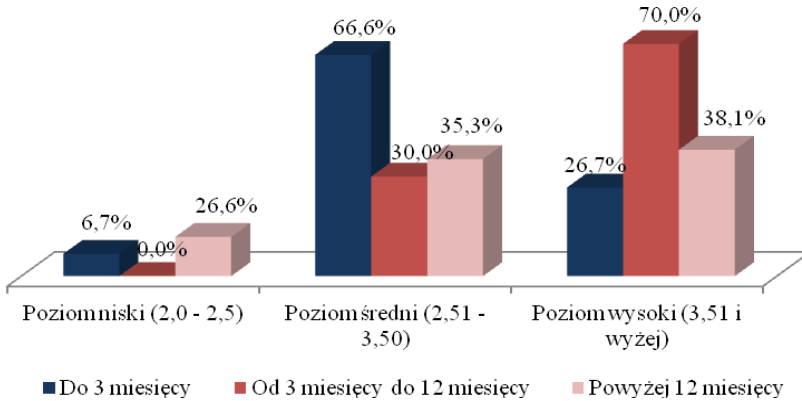
Źródło: badania własne.

Rysunek 6. Poziom osiągnięć szkolnych uczniów a rodzic przebywający na migracji zarobkowej



Źródło: badania własne.

Rysunek 7. Poziom osiągnięć szkolnych uczniów a czas trwania migracji zarobkowej rodziców



Źródło: badania własne.

Uwzględniając natomiast czas trwania migracji zarobkowej rodziców zauważa się, że podczas krótkotrwałej nieobecności rodziców – do 3 miesięcy, uczniowie najczęściej uzyskiwali wyniki z ocen na poziomie średnim (66,6%), natomiast podczas migracji trwającej od 3 do 12 miesięcy średnia z ocen głównie była na poziomie wysokim (70,0%). Z kolei, uczniowie posiadający rodziców poza granicami kraju dłużej niż 12 miesięcy uzyskali poziom osiągnięć szkolnych na poziomie wysokim (38,1%) oraz średnim (35,3%).

Podsumowanie

Długotrwały brak rodzica/rodziców we wczesnym wieku dziecka, ma duży wpływ na późniejsze zachowania i przystosowanie dziecka do szkoły. Nieobecność matki czy ojca powoduje, że dziecku brakuje troski, bezpieczeństwa, czasami nawet czuje się niedowartościowane. Wszystko to może przekładać się na jego funkcjonowanie na terenie szkoły, jak również wszelkie sukcesy i porażki edukacyjne, które w pierwszych latach nauki nie bez znaczenia są dla przebiegu kariery edukacyjnej, jak również dla pracy zawodowej dorosłego człowieka.

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału empirycznego, można stwierdzić, że zdecydowana większość dzieci doświadczających migracji zarobkowej rodziców wykazuje się aktywnością i zaangażowaniem w proces dydaktyczny. Ponadto, wywiązuje się z obowiązku, jakim jest odrabianie zadań domowych zleczanych przez nauczycieli. Warto również podkreślić, że większość badanych uczniów uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne, którymi głównie są: Szkolne Koło Sportowe, taniec czy śpiew. Tak więc można zakładać, że podejmowane przez respondentów działania w pewnym zakresie wpływają na poziom ich osiągnięć szkolnych. Najwięcej z nich uplasowało się z wynikami w nauce na poziomie wysokim i średnim.

Nieznaczny odsetek badanych uczniów uzyskał średnią z ocen w przedziale 2,0–2,5. Co więcej, zarówno dziewczynki, jak i chłopcy zdobyli podobny poziom osiągnięć dydaktycznych. Można więc wnioskować, że wyjazdy zarobkowe rodziców nie stanowią zagrożenia dla uczniów klas V i VI szkoły podstawowej dla ich funkcjonowania szkolnego w zakresie uzyskiwanych ocen szkolnych.

Dość zastanawiającym jest fakt wskazujący, że najczęściej badanych uczniów zdobyło wysoki poziom osiągnięć szkolnych w tych przypadkach, gdy oboje rodzice przebywali na migracji zarobkowej, oraz że żaden z respondentów „podwójnie migrujących” rodziców nie posiadał poziomu ocen szkolnych w przedziale 2,0–2,50.

Przyglądając się natomiast długości migracji rodziców i jej wpływie na wyniki w nauce dzieci, zauważa się, że najwyższą średnią z ocen uzyskali ci uczniowie, których rodzice przebywali poza granicami kraju od 3 do 12 miesięcy, zaś w przypadku długotrwałej migracji matki lub ojca – powyżej 1 roku, respondenci zdobyli poziom osiągnięć szkolnych na poziomie wysokim i średnim. Wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że im dłuższy pobyt rodzica/rodziców na migracji tym wyższe wyniki w nauce zdobywały dzieci.

Zaprezentowane wyniki badań własnych ukazują, że migracja zarobkowa rodziców, nawet długotrwała, nie musi przyczyniać się do obniżenia poziomu osiągnięć szkolnych dzieci uczęszczających do V i VI klasy szkoły podstawowej. Trzeba mieć jednak na względzie, że zaobserwowano pewien odsetek uczniów, którzy nie radząc sobie z rozłąką z rodzicami manifestują to m.in. niewywiązywaniem się z obowiązków szkolnych, a co z kolei przekłada się na ich wyniki szkolne.

Bibliografia

- Fitt J. (2002), *Spoleczne przeciwdziałanie bezrobociu – doświadczenia lokalne*, [w:] Wojtyła J. (red.), *Spoleczne aspekty bezrobocia. Skutki i przeciwdziałanie*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej im. Karola Adameckiego, Katowice.
- Golinowska S. (2005), *O przyczynach bezrobocia i polityce jego zwalczania*, [w:] *Polityka społeczna. Wybrane problemy. Wybór artykułów z lat 1999–2005*, IPiSS, Warszawa.
- Kozak S. (2010), *Patologia eurosieroctwa w Polsce*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Kozdrowicz E., Walczak B. (2008), *Pedagogika społeczna. Migracja – Rodzina – Dziecko*, Warszawa.
- Opoka.pl – *cyfelnia internetowa* [dostęp 05.04.2016].

Michał Korwin-Szymanowski

Fundacja Zielony Promień

Edukacja ekonomiczna w jednostkach penitencjarnych a kształtowanie postaw – doświadczenia Fundacji Zielony Promień

**Economic education in penitentiaries and attitudes, experience of the
Fundacja Zielony Promień**

Abstract: The article describes educational activities of the Fundacja Zielony Promień aimed at customer financial awareness and banking services. The first part of the article presents the foundation and its major fields of interest. The above mentioned framework refers to reports which are the starting point of the low level of financial knowledge of Poles. On the basis of the presented results it may be stated that the economic attitudes are at the low level. That may cause problems in dealing with financial institutions and financial management to people who were imprisoned. The second part of the article tackles the problem of attitude and the ability to create attitudes by appropriate means offered by the foundation. As a result, the foundation calls for development of new educational tools which allow to create particular attitudes, and not only the knowledge which rarely follows desired behaviour.

Key-words: resocialization, economic education, foundation, attitudes.

Wprowadzenie

Fundacja Zielony Promień została powołana w czerwcu 2014 roku w celu pomocy osobom, które są zagrożone zjawiskiem wykluczenia społecznego ze względu na biedę, pochodzenie, wiek. Szczególną grupą, której poświęcamy wiele uwagi są osoby odbywające karę w jednostkach penitencjarnych. Wybór grupy beneficjentów działań Fundacji podyktowany jest naszym doświadczeniem życiowym; blisko 60 latami pracy prof. dr hab. Teodora Szymanowskiego z osadzonymi, pracą w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego czy wieloletnią pracą w „Forum Penitencjarnym” jedynym branżowym miesięczniku dla Służby Więziennej.

Wieloletnie kontakty z funkcjonariuszami, pracownikami cywilnymi i osadzonymi upewniły nas, iż spośród bardzo wielu problemów, które dotyczą osób osadzonych w okresie po opuszczeniu zakładów, szczególnie trudnym do zwalczania jest problem braku postaw ekonomicznych. Ich efektem są błędy związane z zarządzaniem szeroko pojętą sferą finansów osobistych. Choć jak dotąd nie prowadzono ogólnopolskich badań na temat postaw ekonomicznych osób osadzonych, jednak pewnych ogólnych wskazówek dostarczają nam rezultaty badań wiedzy i postaw ekonomicznych przeprowadzane cyklicznie w kraju.

Postawy ekonomiczne i stan wiedzy ekonomicznej osób osadzonych

Wiedza ekonomiczna Polaków jest niewystarczająca – to teza istniejąca w powszechnym dyskursie. Jej potwierdzeniem są wyniki badań realizowanych zarówno przez instytucje prywatne: Think thank ośrodek rozwoju i Analiz – Polacy o instytucjach i produktach finansowych, Millward Brown na zlecenie Instytutu Wolności i Raiffeisen Polbank – Stan wiedzy ekonomicznej Polaków, „Citi Bank – Stan wiedzy finansowej Polaków, jak i przez podmioty państwowe: Departament Edukacji i Wydawnictw Narodowego Banku Polskiego. Tezę prezentowaną przez ekspertów potwierdzają także badania samooceny. Polacy w 51% oceniają poziom swojej wiedzy z zakresu ekonomii, jako niski lub bardzo niski. I choć liczba Polaków oceniających ją, jako niezadawalającą znacznie spadła od 2009 r. (63%) to nadal widać jak wiele pozostaje do zrobienia. Choć podobne badania jak dotąd nie były realizowane w krajowych zakładach karnych to jednak wnioski z badań ogólnokrajowych są zgodne z obserwacjami Fundacji Zielony Promień zajmującej się edukacją ekonomiczną osób osadzonych.

Osoby będące w złej sytuacji materialnej oraz posiadające niski poziom wykształcenia częściej wskazują na niski poziom swojej wiedzy. Respondenci, którzy częściej deklarują, że ich wiedza jest na przynajmniej średnim poziomie, to osoby lepiej wykształcone, mieszkańcy najmniejszych (do 20 tys.) i dużych (100–500 tys.) miast. Z pośród osób z wykształceniem podstawowym aż 70% ankietowanych oceniło poziom swojej wiedzy, jako niezadawalający. W grupie osób z wykształce-

niem zawodowym odsetek ten zmniejszył się do 59% by dla osób z wykształceniem wyższym wynieść 32% [NBP 2015, s. 12].

Z prowadzonych cyklicznie przez wyżej wymienione instytucje badań wynika nie tylko niski stopień samoświadomości, ale i faktyczny stan wiedzy. Ostatnie badania [2015] przeprowadzone przez Departament Edukacji i Wydawnictw NBP na reprezentatywnej grupie 2 tysięcy Polaków wykazały, iż statystyczny respondent potrafił poprawnie odpowiedzieć zaledwie na 10 z 20 zadawanych pytań. W całej populacji badanych nie było ani jednej osoby, która znalazłaby dobrą odpowiedź na wszystkie pytania.

Jak wykazała analiza wyników najgorsze wyniki w teście wiedzy osiągnęły osoby z wykształceniem podstawowym. Jedynie 22% respondentów w tej grupie osiągnęło poziom wysoki udzielając minimum 12 poprawnych odpowiedzi. Z kolei dla porównania wśród osób z wyższym wykształceniem grupa ta liczyła 53% [NBP 2015, s. 19 i nn.].

Najlepiej poradzono sobie, co powinno cieszyć, z pytaniami związanymi z zarządzaniem budżetem domowym. Wyniki badania wskazują również, iż Polacy znają wpływ wzrostu wartości inflacji, ale i sytuacji rynkowej na ceny detaliczne w sklepach. Respondenci w większości (68%) rozumieli wzrost ryzyka wraz z wysokim zwrotem kapitału. Także ponad połowa Polaków (58%) rozumiało, że ryzyko kursowe nie dotyczy kredytów w złotych [NBP 2015, s. 12, 15].

Najslabsze rezultaty osiągnięto w zakresie pytania dotyczącego strefy euro i walut (jedynie 39% poprawnych odpowiedzi) oraz systemu podatkowego (67% poprawnych odpowiedzi). Ciekawe z punktu oceny postępu wiedzy respondentów jest zestawienie wyników obecnego badania z odpowiedziami uzyskanymi w roku 2012. Na uwagę zasługuje wzrost poprawnych odpowiedzi (w zakresie ryzyka kursowego w kredytach w walce krajowej – wzrost o 14 punktów procentowych), oraz spadek o 12 punktów procentowych poprawnych odpowiedzi dotyczących stawki VAT.

Ankietowani potwierdzają, że wiedza z zakresu ekonomii i finansów jest potrzebna w codziennym życiu. Niestety zdecydowanie rzadziej uznają ją za interesującą i łatwą do zrozumienia. Wyzwaniem dla wszelkich programów edukacyjnych jest przedstawienie zagadnień z tej dziedziny w ciekawy i przystępny sposób. Jedynie, co 4 badany uważa, że informacje dotyczące ekonomii są łatwe do zrozumienia. W porównaniu z rokiem 2012 o 4 punkty procentowe zmniejszyło się zarówno grono osób uznających wiedzę ekonomiczną za łatwą, jak i postrzegających ją, jako interesującą.

Co istotne, Polacy mają mieszane uczucia w stosunku do wiedzy ekonomicznej. Trzy czwarte respondentów uważa, że kompetencje w tym zakresie ułatwiają poprawę sytuacji materialnej, w związku z czym każdy powinien mieć podstawowe wykształcenie ekonomiczne. Równocześnie jednak pojawiają się zastrzeżenia, że osoby z wysoką wiedzą ekonomiczną wykorzystują ją do nieuczciwego zarabiania pieniędzy. Pociuszający jest fakt, że ponad 70% Polaków w wieku 15+ czuje po-

trzebę posiadania większej wiedzy z zakresu ekonomii. Jest to zauważalny wzrost w stosunku do rezultatów osiągniętych w 2012 r. Za pozytywny sygnał trzeba uznać jednocześnie zmniejszenie się grupy, która nie widzi potrzeby poszerzania swojej wiedzy, obecnie jest to 29% przy 34% w 2012 r.

Polacy z wyższym wykształceniem silniej niż osoby gorzej wykształcone odczuwają potrzebę zwiększania wiedzy ekonomicznej we wszystkich obszarach (NBP, 2015, s. 35–42) (za wyjątkiem gospodarowania budżetem domowym, gdzie potrzeba zwiększania wiedzy ekonomicznej jest tak samo silna jak wśród Polaków z wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym).

W podsumowaniu raportu znalazło się wskazanie do prowadzenia działań edukacyjnych z osobami dorosłymi, szczególnie z tymi, którzy z racji braku wykształcenia mają najniższą wiedzę. Co istotne w grupie tej było też najniższe zainteresowanie doskonaleniem swojej wiedzy [NBP 2015, s. 42]. Preferowanym sposobem przekazu we wszystkich grupach były programy telewizyjne i audycje radiowe.

Równie ciekawe informacje dostarcza nam analiza wyników badań realizowanych przez Millward Brown Stan wiedzy ekonomicznej Polaków na zlecenie Instytutu Wolności i Raiffeisen Polbank. Polacy mają problem z obliczaniem procentów oraz jak możemy przypuszczać ogólnie z rozumieniem tego, czym jest procent a czym punkt procentowy (kłopoty z odróżnieniem miało 92% badanych (Millward Brown, 2014, s. 12). Przykładem mogą być problemy z odpowiedzią na pytanie: lepiej złożyć lokatę z oprocentowaniem 4% w skali roku, z miesięczną kapitalizacją odsetek, czy z roczną kapitalizacją odsetek? Prawdopodobnie, na miesięczną kapitalizację odsetek, wskazało 41% pytanych.

Połączenie w jednym pytaniu zagadnienia oprocentowania i inflacji też nie przyniosło dobrych efektów. Przypuśćmy, że chce Pan/Pani zainwestować w roczną lokatę z oprocentowaniem 1,5% w skali roku, w sytuacji, gdy inflacja w skali roku wynosi 2%. Ile będzie Pan/Pani mógł kupić za odłożone pieniądze po roku? [Millward, Brown 2014, s. 20]. 26% respondentów stwierdziło, że nie wie ile będą mogli kupić za te pieniądze po roku: więcej, mniej czy tyle samo. Jeszcze większa grupa odpowiedziała źle. Natomiast 42% słusznie stwierdziło, że kupi mniej niż dziś.

Wspomniane pytania dotyczyły także znajomości terminu Rzeczywista Roczna Stopa Oprocentowania, który jak się okazało nadal pozostaje nieznanym ogółowi. W pytaniu dotyczącym tego, który wskaźnik najlepiej pokazuje koszt kredytu, na RRSO wskazało tylko 35% ogółu badanych. Niestety, nawet wśród osób, którzy spłacają kredyty i tym samym zgodnie z ustawą o kredycie konsumenckim musieli spotkać się z zagadnieniem RRSO¹, świadomość przydatności tego wskaźnika nie jest obca zaledwie, co drugiemu respondentowi [Millward, Brown 2014, s. 28].

¹ Ustawa z dnia 12 maja 2011 r. o kredycie konsumenckim określa obowiązek informowania o Rzeczywistej Rocznej Stopie Procentowej w reklamach oraz umowach kredytu konsumenckiego.

Do ciekawych wniosków prowadzi także analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące limitu kredytowego na rachunku oszczędnościowo rozliczeniowym (ROR). Jedynie 40% respondentów prawidłowo zakończyło zdanie: „Na kontach można otworzyć limit, pozwalający wypłacać pieniądze nawet wtedy, gdy na koncie nic nie ma i może być oprocentowany w zależności od tego, jak się z niego korzysta (41%) [Millward, Brown 2014, s. 30]. Blisko 30% osób odpowiedziało, że nie wie o co chodzi, co może tłumaczyć zainteresowanie tak zwanymi chwilówkami szczególnie w grupie osób o najniższych dochodach i najniższym wykształceniu [Kochalska 2014].

Badanie Instytutu Wolności i Raiffeisen Polbanku ukazuje, iż Polacy nie przejawiają postaw odpowiedzialności finansowej, a do spraw finansowych nie przywiązują wagi, co jest spowodowane brakiem wiedzy. W efekcie braku wiedzy i niewykształconych postaw tracą pieniądze z domowego budżetu. Autorzy badania wskazują, że konsekwencje braku wiedzy ekonomicznej mogą być jeszcze gorsze. Poszukiwanie „okazyjnego” oprocentowania dla oszczędności w łatwy sposób może spowodować zainteresowanie instytucją typu Fin Royal, Amber Gold czy też ryzykownymi instrumentami finansowymi i utratą dorobku życia. Kolejnym przejawem niskiej świadomości ekonomicznej jest walka o kredyt za wszelką cenę [Kochalska 2014].

Podobne wnioski przynosi badanie przeprowadzone na zlecenie Fundacji Kronenberga Banku Citi Handlowy [2009]. Wiedza Polaków w świetle badań jawi się, jako niska. Respondenci odpowiadali poprawnie średnio na 8,1 pytania z zadanych 20. Podobnie jak w badaniach dla Narodowego Banku Polskiego zaobserwowano korelacje pomiędzy brakiem wiedzy mierzonymi pytaniami a subiektywną oceną poziomu wiedzy deklarowaną przez respondentów.

Większość Polaków ocenia swoją wiedzę na tematy finansowe, jako małą (62% Polaków), jedną trzecią jako średnią (33%) [Dom badawczy 2009, s. 7]. Co zbieżne z cytowanymi już wyżej wynikami badań im niższe wykształcenie i niższy poziom wiedzy ekonomicznej tym też mniejsza potrzeba lepszego poznania tej tematyki [Dom badawczy 2009, s. 8].

Jak wskazują wszystkie trzy opracowania przy stosunkowo wysokiej liczbie osób o bardzo ograniczonej liczbie finansów, osób będących poza bankowym systemem finansowym jest bardzo niewiele. Innymi słowy Polacy używają usług bankowych, takich jak RORy i kredyty często nie wiedząc dokładnie jak działają i nie rozumiejąc mechanizmów ich działania, a tym samym będąc narażonymi na ponoszenie wszelkich konsekwencji takiego stanu rzeczy.

Brak wiedzy i wykształconych postaw w zakresie używania instrumentów finansowych i bankowych wpływa na zjawisko wykluczenia ekonomicznego będącego częścią wykluczenia społecznego. Jest także czynnikiem zwiększającym zagrożenie ubóstwem.

Wielokrotnie przeprowadzane rozmowy z osobami osadzonymi potwierdzają negatywny wpływ braku wiedzy oraz wykształconych postaw świadomego konsumpcyjności usług finansowo-bankowych na życie osadzonych. Obszarem generują-

cym szczególnie wiele problemów a nawet dramatów ludzkich są kredyty oraz pożyczki. Sprawa nie lepiej wygląda jednak w kwestii zarządzania domowym budżetem i codziennymi wydatkami.

Nasza Fundacja wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu postanowiła zaangażować się w działania edukacyjne polegające na prowadzeniu zajęć warsztatowych na tematy z zakresu edukacji finansowej dostosowane treścią i zakresem materiału do potrzeb grupy odbiorców. W ramach prowadzonego od września 2015 r. programu „Finansowy Kompas dla każdego” prowadzimy zajęcia w jednostkach penitencjarnych warszawskiego oraz lubelskiego Inspektoratu Służby Więziennej.

Praca na rzecz osób osadzonych wynika z naszej wiary w możliwości, jakie niosą za sobą działania resocjalizacyjne i readaptacyjne. Podniesienie poziomu wiedzy finansowej więźniów będzie miało znaczenie w procesie ich resocjalizacji i readaptacji społecznej. To sposób na dotarcie z bardzo potrzebnymi informacjami do grupy społecznej w dużej mierze odciętej od tego rodzaju wiedzy. Jej brak w niektórych przypadkach mógł być powodem wejścia na drogę przestępstwa.

Pracujemy jednak nie tylko z osobami osadzonymi, ale i z funkcjonariuszami i pracownikami cywilnymi SW. Działania Fundacji dla tej grupy, oprócz funkcji czysto edukacyjnej, mają na celu jej dowartościowanie. Niska społeczna akceptacja osób związanych z SW przekłada się na komfort pracy, zadowolenie, poczucie spełnienia, a w kategoriach bardziej wymiernych na absencje z powodu choroby. Wierzmy, że dedykując część warsztatów funkcjonariuszom i pracownikom Służby Więziennej, oferujemy coś dodatkowego, z czym dotąd nie mieli oni do czynienia a co może być dla nich interesujące i przydatne w życiu codziennym.

Fundacja jest prekursorem, jeżeli chodzi o działania z zakresu edukacji finansowej skierowane do osadzonych, funkcjonariuszy i pracowników cywilnych Służby Więziennej (łącznie prawie 110 tys. osób w kraju). Dzięki podpisanym umowom ze Służbą Więzienną, mamy możliwość dotarcia do ogromnej liczby osób potrzebujących fachowej wiedzy.

Nasz program „Finansowy Kompas dla Każdego” został objęty patronatem ze strony: Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Finansów oraz spotkał się z uznaniem płk. Krzysztofa Olkowicza – zastępcy Rzecznika Praw Obywatelskich, co jest dla nas najlepszym potwierdzeniem istotności społecznej prowadzonych przez nas działań i życzliwości ze strony organów centralnych.

Wychodząc naprzeciw zdefiniowanym problemom przedstawionym w pierwszej części artykułu, Fundacja realizuje cykle zajęć warsztatowych dotyczących kluczowych zagadnień z zakresu zarządzania finansami osobistymi i relacji z bankami:

- Omówienie plusów i minusów posiadania rachunku bankowego oraz zagrożeń związanych z dostępem online do niego;
- Warsztaty z doboru odpowiedniej oferty bankowej dla naszych potrzeb;
- Jak korzystać z kart kredytowych, aby na tym nigdy nie tracić;

- Zajęcia o różnych formach oszczędzania w ramach systemu bankowego w tym o lokatach;
- Jak czytać ofertę kredytową, gdzie brać kredyty, jak nie dać się naciągnąć na zbędne koszty, jakie raty wybrać przy kredycie hipotecznym, jak zwiększyć swoją zdolność kredytową, kredyty w walutach obcych szanse i zagrożenia;
- Charakterystyka tych instytucji, jak je rozpoznać i ewentualnie jak się bronić przed nadmiernymi kosztami;
- Zajęcia poświęcone zagadnieniu kupna i sprzedaży walut;
- Zajęcia poświęcone wieloletnim planom inwestycyjnym, prezentacja sposobów;
- Prezentacja instytucji świadczących pomoc klientom, omówienie klauzul abuzywnych i ich skutków;
- Zajęcia poświęcone prezentacji różnych sposobów oszczędzania, planowaniu wydatków, zagadnieniu aktywów, pasywów, oraz wartości naszego majątku.

Osoby osadzone – edukacja w warunkach odbywania kary pozbawienia wolności

W miejscu tym chciałbym więcej powiedzieć o najliczniejszej grupie beneficjentów naszych działań. Na terenie Polski w zakładach karnych oraz aresztach śledczych przebywa 71 250 osadzonych, z których większość, bo 69 tys. stanowią mężczyźni. Osoby do 25 roku życia stanowią 13%, osoby pomiędzy 25 a 30 rokiem życia stanowią 22%, między 31 a 40 – 30%, do 51 zaś 21% [Służba Więzienna 2016]. Spośród osób osadzonych, większość to osoby o wykształceniu podstawowym i zawodowym, nieliczne są osoby z wykształceniem wyższym². Choć w Polsce Służba Więzienna nie obserwuje poważnego problemu analfabetyzmu wtórnego, który występuje w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, to jednak z pewnością możemy mówić o analfabetyzmie funkcjonalnym braku zrozumienia czytanych tekstów [Woźniakowska 2006], co jest czynnikiem utrudniającym nabywanie nowych kompetencji jak i zdobywanie formalnego wykształcenia.

Choć w więzieniach istnieje możliwość nauki w szkołach różnych typów (w dyplomie nie ma żadnej adnotacji o ukończeniu szkoły w więzieniu) to jednak wielu osadzonych ze względu na długość wyroku, wiek, brak miejsc nie ma możliwości nauki. Zgodnie z wspomnianym wcześniej Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości, do nauczania w szkołach przywięziennych kwalifikuje się przede wszystkim osadzonych, którzy nie ukończyli 18 lat, na których ciąży obowiązek szkolny według ustawy o systemie oświaty. Kwalifikuje się również osadzonych na wniosek działu penitencjarnego zakład karny, którzy odbywają karę pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania, gdzie określono potrzebę nauczania. Ponadto Komisja penitencjarna, funkcjonująca w każdym zakładzie karnym i areszcie śledczym, może zakwalifikować osadzonego do nauczania, jeżeli wystąpił on z prośbą o podjęcie nauczania lub jego kontynuację. Kierując osobę

² Rozmowa z Prof. dr hab. Teodorem Szymanowskim z 3 kwietnia 2016 r.

osadzoną do nauczania Komisja penitencyjna bierze pod uwagę szereg czynników; motywacje, predyspozycje, terminem warunkowego przedterminowego zwolnienia, udokumentowane dotychczasowe wykształcenie, zalecenia wynikające z indywidualnego programu oddziaływań oraz konieczność zapewnienia w danym zakładzie karnym porządku i bezpieczeństwa [Góra 2015].

Zgodnie z §2 Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w zakładach karnych i aresztach śledczych prowadzi się nauczanie skazanych i tymczasowo aresztowanych w celu zapewnienia im możliwości uzyskania wykształcenia podstawowego i gimnazjalnego, a także możliwości zdobycia wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych w szkołach ponadpodstawowych (ponadgimnazjalnych) albo uzyskania umiejętności i kwalifikacji w formach pozaszkolnych³. Osadzeni korzystający z oferty edukacyjnej w zakładach karnych mają jednak jedynie znikomą kontakt z wiedzą ekonomiczną, co jest uwarunkowane podstawą programową w ramach programów nauczania. Choć możliwe jest prowadzenie zajęć o tematyce ekonomicznej dla osadzonych to jednak z praktyki wiemy, iż SW wybiera warsztaty związane z inną tematyką. Warsztaty ekonomiczne nie mają prostego przełożenia na fakt powrotu osadzonych na drogę przestępstwa, nie wiążą się także bezpośrednio z likwidacją zachowań patologicznych (takich jak przemoc, uzależnienia i inne), a co za tym idzie nie są priorytetem. Co istotne wiedza finansowa, którą przekazujemy osadzonym, jako pracownicy Fundacji nie przekłada się jednak w prosty sposób na właściwe postawy ekonomiczne. Jest to związane z samą definicją postawy.

Wiedza a postawa

Punktem wyjścia w rozumieniu postawy wobec ekonomii i finansów jest ogólne pojmowanie postawy, którą Mika określa, jako „względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub dyspozycję do pojawienia się tych procesów i zachowań [Mika 1980, s. 77]. Związek tych trzech rodzajów reakcji (emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej) na ten sam obiekt może być słaby, a jego wielkość zależy od wielu dodatkowych czynników i z pewnością nie można założyć jego istnienia na mocy definicji [Wojciszke 2000, s. 79].

Biorąc pod uwagę powyższy argument, że postawą wobec dowolnej idei (w naszym wypadku świadomego zarządzania zasobami finansowymi) nazywamy względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do tej idei. Ustosunkowanie to może mieć charakter zarówno emocji, jak i mniej lub bardziej chłodnej oceny obiektu [Wojciszke 2000, s. 79]. Autor twierdzi, że kluczowymi właściwościami postaw jest znak postawy (pozytywny, negatywny) czy jej natężenie (mniejsze, większe), jak również funkcja, złożoność czy ważność. Uwzględniając chłodną ocenę obiektu postawy, jak i kategorię ważności przyjmuje się, że system wartości odzwierciedla komponent emocjonalny postawy.

³ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. nr 37, poz. 337).

W celu usystematyzowania przyjmuje się, że w obrębie postawy wyróżnia się jej trzy komponenty: poznawczy – dotyczący wiedzy, przekonań o finansach, emocjonalny – dotyczący emocji i uczuć towarzyszących różnym aspektom finansów oraz behawioralny – odnoszący się do związanych z zarządzaniem pieniędzmi w czasie [Woynarowska 2008, s. 104–105]. Komponent poznawczy tworzony na podstawie przekonań opartych na wiedzy odgrywa kluczową rolę w stosunku do komponentu emocjonalnego, gdyż wyraża się w emocjonalnym stosunku do przedmiotu postaw, przejawiającym się w ogólnej hierarchii wartości jednostki. Natomiast komponent behawioralny postawy wobec pieniędzy jest odzwierciedleniem nastawień emocjonalnych i poznawczych, które przekładają się na określone zachowania podmiotu wobec pieniądza i zarządzania nim.

Każda z postaw charakteryzuje się określonym znakiem i natężeniem. Na tej podstawie wyróżnia się postawy pozytywną, obojętną i negatywną oraz słabą i silną. Podobną definicję postawy zaproponował Mądrzycki, który wyraża pogląd, że postawa to: ukształtowana w procesie zaspokajania potrzeb w określonych warunkach społecznych, względnie trwała organizacja wiedzy, przekonań i uczuć, motywów oraz pewnych form działania-reakcji ekspresywnych podmiotu, związana z określonym podmiotem lub klasą przedmiotów [Lewicki 2006, s. 226]⁴. Przyjęcie określonej postawy wpływa na możliwość przewidywania kierunku motywów działania wobec jej przedmiotu, gdyż zakłada ona względną stałość stosunku wobec obiektu, względem którego się kształtuje. Z takiego ujęcia problemu wynika ciekawy dla pedagogów wniosek. Ze względu na stosunkową trwałość postaw, ich zmiany w procesie edukacji nie są najłatwiejsze acz dające największe korzyści.

Podsumowanie

Stan wiedzy społeczeństwa polskiego w zakresie finansów oraz zarządzania pieniędzem jest niski. Brak wiedzy wpływa na niewykształcone postawy odpowiedzialnego konsumენტwa usług finansowych i zarządzania pieniędzem. Polacy w większości nie mają wyrobionych pozytywnych nawyków związanych z finansami, co w połączeniu ze wspomnianym brakiem wiedzy przyczynia się do licznych strat finansowych (kredyty we frankach, pieniądze ulokowane w firmach Amber Gold, Fin Royal).

Grupą szczególnie narażoną na wszelkiego rodzaju oszustwa, ale i własne błędy są osoby z wykształceniem podstawowym oraz zawodowym. Zbiorowość ta jest szczególnie licznie reprezentowana w jednostkach penitencjarnych na terenie kraju. Liczne rozmowy z osobami osadzonymi przeprowadzane przez pracowników Fundacji Zielony Promień potwierdzają wnioski wyciągnięte z badań statystycznych. Osadzeni, osoby zazwyczaj z wykształceniem podstawowym mają w świetle badań bardzo niewielką wiedzę finansową. Brak wiedzy skutkuje licznymi problemami finansowymi wśród tej grupy oraz bezradnością w relacjach z bankami.

⁴Autor powołuje się na starszą publikację T. Mądrzyckiego z 1977 r.

Zmianę stanu rzeczy mogłaby spowodować zmiana postaw ekonomicznych, do której koniecznym elementem jest prowadzenie zajęć z osadzonymi, mające pozytywny wpływ na uzyskanie oczekiwanych postaw. Niestety, działania zmierzające do wykształcenia wyżej wspomnianych postaw jedynie marginalnie pojawiają się w programach zajęć dla osadzonych. Tam gdzie nie ma miejsca na działania systemowe, pojawia się możliwość włączenia się trzeciego sektora: fundacji i stowarzyszeń. Temu też zajęciu Fundacja Zielony Promień dedykuje swoją aktywność.

Bibliografia

- Lewicki C. (2006), *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa.
- Mika S. (1980), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ustawa z dnia 12 maja 2011 r. o kredycie konsumenckim. (Dz. U. 2011 nr 126 poz. 715)
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. nr 37, poz. 337)
- Wojciszke B. (2000), *Postawy i ich zmiana*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia*. Podręcznik akademicki, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Woynarowska, B. (2008), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bibliografia elektroniczna.
- Dom Badawczy Maison, (2009), Stan Wiedzy Finansowej Polaków, raport Fundacji Kronenberga przy Citi Handlowy, [online].
- http://www.citibank.pl/poland/kronenberg/polish/files/fk_badania_01.pdf, dostęp z 1/04/2016.
- Góra P. (2015), *Edukacja osób pozbawionych wolności jako istotny element procesu resocjalizacji*. [online] www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.3.7._gra.pdf (dostęp z 21.03.2016).
- Millward Brown (2014), *Stan wiedzy ekonomicznej Polaków*, [online] <http://instytutwolnosc.pl/>, dostęp z 1/04/2016,
- Kochalska H. (2014), *Gdy wiedza ekonomiczna kuleje, pieniądze uciekają. Raport o Polakach*, [online] www.forsal.pl/artykuly/812147,gdy-wiedza-ekonomiczna-kuleje-pieniadze-uciekaja-raport-o-polakach.html, dostęp z 21.03.2016.
- Konsorcjum Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” i Grupa IQS dla Departamentu Edukacji i Wydawnictw NBP, (2015), *Diagnoza stanu wiedzy finansowej i ekonomicznej Polaków 2015*. [online] www.nbportal.pl/__data/assets/pdf_file/0006/54528/Diagnoza-stanu-wiedzy-i-swiadomosci-ekonomicznej-Polakow-2015.pdf, dostęp z 1/04/2016.
- Służba Więzienna, (2016), *Statystyka bieżąca za styczeń 2016*, [online] www.sw.gov.pl/Data/Files/001c169lidz/2016_styczen_statystyka_biezaca.pdf, dostęp 1/04/2016.
- Woźniakowska D., (2006) *Skazani i byli skazani na rynku pracy, ocena problemu z punktu widzenia organizacji pozarządowych*, [online] www.fise.org.pl/files/1bezbrobocie.org.pl/public/Raporty/DWozniakowska_raport_dot_wiezniow.pdf, dostęp 15/03/2016.

Martyna Kaflik-Pieróg

Społeczna Akademia Nauk

Dorota Strzelczyk

Społeczna Akademia Nauk

Maria Finogenow

Społeczna Akademia Nauk

Satysfakcja z życia osób w wieku senioralnym – rola predyspozycji osobowościowych

Satisfaction with the life of people in senioral age – the role of personal predispositions

Abstract: Despite growing interest in the subject of life satisfaction of people in senioral age, the topic of personal predispositions determining the level of seniors' satisfaction still leaves room for consideration for research psychologists and practitioners. The object of the study is the role of selected personality traits in life satisfaction of people aged 60+. The study involved 106 people aged 60 and over, students of the University of the Third Age. The study used: Satisfaction with Life Scale – SWLS, Measurement Resilience Scale – SPP-25, INTE questionnaire, Scale for the Measurement Type D-DS 14. The obtained correlation factors and regression analysis results confirmed the role of resilience and D type of behavior in life satisfaction of people in senioral age.

Key-words: satisfaction with life, mental resilience, behavior pattern D, emotional intelligence, seniors.

Wprowadzenie

Fakt starzenia się polskiego społeczeństwa jest bezdyskusyjny. To co ważne, to zwrócenie uwagi na jakość tego okresu życia, będącego udziałem coraz większej populacji Polaków. Wydaje się, iż kluczowymi tu pojęciami powinny stać się: zachowana sprawność umysłowa, utrzymana aktywność życiowa, zachowanie szerokiej sieci kontaktów interpersonalnych, zarówno tych w obrębie rodziny, jak i grupy znajomych/przyjaciół. Nie bez znaczenia pozostaje także styl życia, środowisko życia oraz inne czynniki psychospołeczne [Kaczmarczyk, Trafialek 2007].

Coraz częściej osoby w podeszłym wieku odchodzą od stereotypu „babci/dziadka” chcąc także w tym okresie życia podejmować satysfakcjonującą je aktywność życiową. Stąd też ich działalność w organizacjach samorządowych, podejmowanie się pełnienia funkcji społecznych (np. ławnicy w sądach, kuratorzy), a także dbałość o samorozwój intelektualny i społeczny, czego najwyraźniejszym przejawem jest uczestnictwo w Uniwersytetach Trzeciego Wieku [Nowicka 2006; Sitarczyk 2006]. Te placówki oświatowe pełnią nie tylko rolę miejsc, w którym seniorzy poszerzają swoją wiedzę z zakresu różnorodnych dziedzin, ale także mają możliwość nawiązywania szeregu interakcji społecznych zarówno z gronem rówieśników, jak i ludzi młodszych. Niejednokrotnie słuchacze UTW zostają zaangażowani do pełnienia ról w różnorodnych instytucjach społecznych jak wolontariat czy telefon zaufania. Ten wymiar działań Uniwersytetów sprzyja zapobieganiu marginalizacji społecznej osób w wieku podeszłym, które swoim doświadczeniem życiowym mogą wspierać w rozwoju młodsze pokolenia [Grzanka-Tykwińska, Kędziora-Kornatowska 2010].

Kolejną zaletą uczestniczenia w aktywnościach związanych z UTW jest ich rola w zapobieganiu ryzyka pojawienia się zaburzeń o charakterze depresyjnym. Jak wykazali Adams i wsp. [Adams 2004] samotność jest czynnikiem ryzyka w etiologii depresji. Bogate życie towarzyskie, pozytywna postawa wobec przeszłości i teraźniejszości, oparcie w życiu duchowym mogą uniemożliwić pojawienie się pełnoobjawowej depresji [Fabiś, Wawrzyńczak, Chabior 2015].

Współcześnie coraz częściej akcentuje się rolę jakości życia w funkcjonowaniu jednostki. Obejmuje ona takie subiektywne wymiary, jak: dobrostan, poczucie komfortu, utrzymanie sprawności fizycznej, intelektualnej i emocjonalnej oraz możliwość partycypacji w czynnościach stanowiących wartość dla jednostki [Puto, Ocetkiewicz, Zawisza 2007]. Poruszając tematykę okresu senioralnego nie sposób ominąć również kwestii poczucia tożsamości. Szczególne znaczenie nabiera tu zachowanie poczucia ciągłości własnego Ja, mimo upływu czasu i zmian, które w nim zaszły. Można wyróżnić kilka dróg prowadzących do ponownego zdefiniowania siebie. Są to: odkrywanie nowych ścieżek własnego życia, ewolucyjna droga do mądrości czy zmiana linii życia [Rydz, Strzelczyk 2015]. Wszystkie te czynniki będą w znaczący sposób modyfikowały odbiór aktualnego stanu przez jednostkę i jej subiektywne poczucie satysfakcji z życia.

Jakość życia i satysfakcja z życia osób starszych w wyraźny sposób jest zdeterminowana ich sytuacją życiową. Obniżająca się sprawność motoryczna i intelektualna, ogólny stan zdrowia, zmieniający się wraz w pójściem na emeryturę status społeczny i materialny oraz modyfikująca się struktura rodzinna (np. starzenie się rodziców czy śmierć współmałżonka) mają swoje odzwierciedlenie w subiektywnym poczuciu satysfakcji z życia. Niezmiernie ważne wydają się też być: możliwość realizacji własnego planu życiowego, możliwość autokreacji i rozwoju oraz respektowanie praw należnych jednostce [Fabiś, Wawrzyniak, Chabior 2015].

Poszukując zasobów psychospołecznych, które mogłyby wpływać na odczuwaną jakość życia u osób w wieku senioralnym na podstawie literatury przedmiotu zwrócono uwagę na następujące zmienne:

- prężność – uznawana jest ona za względnie stałą dyspozycję, wpływającą na proces elastycznej adaptacji do zmieniających się nieustannie wymogów i warunków otoczenia. Podkreśla się jej udział w adekwatnym i skutecznym radzeniu sobie z realizacją zadań zarówno tych codziennych, jak i bardziej traumatycznych, niespodziewanych. Warto podkreślić jest jej powiązanie z warunkami środowiskowymi, w których jednostka żyje. Można więc powiedzieć, że jest to wieloczynnikowy proces pozytywnej adaptacji [Juczyński, Ogińska-Bulik 2008];
- osobowość typu D (osobowość stresowa) – składa się z dwóch wymiarów: negatywna emocjonalność (skłonność do przeżywania silnych emocji jak wrogość, irytacja, lęk czy gniew) i hamowanie społeczne (tendencja do unikania postrzeganego subiektywnie zagrożenia wynikającego z relacji społecznych i hamowania emocji negatywnych kreowanych w takich sytuacjach). Czynnikiem determinującym takie zachowania jest obawa przed brakiem akceptacji społecznej. Jednostki z osobowością D charakteryzują się poczuciem bycia niešťczęśliwymi, niskie poczucie własnej wartości, tendencja do obwiniania się czy pesymistyczny obraz widzenia świata [Ogińska-Bulik 2009];
- inteligencję emocjonalną – jest ona konstruktem teoretycznym, na który składają się zdolności do spostrzegania i wyrażania emocji, rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej, emocjonalnego wspomaganie myślenia. Według Golemana zawiera się w niej pięć kompetencji składowych – motywacja, samoświadomość, samoregulacja, empatia i umiejętności społeczne [Jaworowska, Matczak 2008].

Pomimo rosnącego zainteresowania tematem satysfakcji z życia osób w wieku senioralnym, temat predyspozycji osobowościowych warunkujących poziom zadowolenia seniorów wciąż pozostawia pole do rozważań dla psychologów badaczy i praktyków. Dlatego też przedmiotem podjętych badań uczyniono problematykę zależności pomiędzy wybranymi cechami osobowości a zadowoleniem z życia osób w wieku 60+. W prowadzonych analizach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki jest poziom satysfakcji z życia osób w wieku senioralnym?

- Jaki poziom typu zachowania D, prężności, inteligencji emocjonalnej prezentują badani seniorzy?
- Czy płeć i wiek różnicują satysfakcji z życia?
- Czy istnieje związek pomiędzy typem zachowania D, prężnością, inteligencją emocjonalną a satysfakcją z życia?
- Które z analizowanych zmiennych osobowościowych pełnią rolę predyktorów satysfakcji z życia w badanej seniorów?

Materiał i metody

Badaniami objęto grupę 106 osób powyżej 60 roku życia, mieszkańców Piotrkowa Trybunalskiego, słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Najmłodsza osoba miała 60 lat, najstarsza 79 ($M=65,18$; $SD=5,92$). Wśród badanych było 47 mężczyzn oraz 59 kobiet. Większość osób osiągnęła wiek emerytalny i przeszła na emeryturę (82,25%), nieznaczna część osiągnęła wiek emerytalny i pozostaje aktywna zawodowo (7,5%), pozostałe osoby nie osiągnęły wieku emerytalnego i pracują (9,25%). Wśród respondentów znalazły się osoby z wykształceniem wyższym (36%), średnim (50%) i podstawowym (14%). Przeprowadzone badania miały charakter anonimowy. Badania zostały przeprowadzone w okresie październik – grudzień 2014. W badaniach wykorzystano 4 narzędzia badawcze: Skalę Satysfakcji z Życia – SWLS, Skalę Pomiaru Prężności – SPP-25, Kwestionariusz INTE, Skalę do Pomiaru Typu D – DS 14.

Skala Satysfakcji z Życia SWLS autorstwa Dienera i wsp. w polskiej adaptacji Juczyńskiego [Juczyński 2001]. Na skalę składa się 5 stwierdzeń. Wynikiem pomiaru jest ogólny wskaźnik poczucia zadowolenia z życia. Skala Pomiaru Prężności SPP-25 autorstwa Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego [2008] służy do badania prężności, utożsamianej z odpornością psychiczną. Kwestionariusz zawiera 25 stwierdzeń mierzących pięć następujących czynników:

- Wytrwałość i determinacja w działaniu;
- Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru;
- Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji;
- Tolerancje na niepowodzenia i traktowanie życia, jako wyzwania;
- Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach.

Ogólny wynik SPP-25 stanowi sumę pięciu wyróżnionych czynników.

Kwestionariusz INTE autorstwa Schutte i in. w polskiej adaptacji Ciechanowicz, Jaworowskiej i Matczak [Jaworowska, Matczak 2008] służy do badania inteligencji emocjonalnej. Na INTE składają się 33 pytania. Im wyższy wynik uzyskuje osoba badana, tym wyższy posiada wskaźnik inteligencji emocjonalnej.

Skala do Pomiaru Typu D – DS 14 autorstwa Denoletta w polskiej adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik [2009]. Kwestionariusz służy do badania osobowości „stresowej”. Podstawę teoretyczną narzędzia stanowi koncepcja Denoletta z 1995 r. [za: Juczyński, Ogińska-Bulik 2009]. Skala zawiera 14 stwierdzeń, z których 7 mierzy negatywną emocjonalność rozumianą, jako skłonność do przeżywania negatywnych emocji, a pozostałe 7 – hamowanie społeczne, czyli skłonność do powstrzymywania się od wyrażania negatywnych emocji. Przeprowadzone badania z zastosowaniem polskich wersji wykorzystanych narzędzi wskazują na ich wystarczające właściwości psychometryczne.

Wyniki badań

Analizę wyników badań przeprowadzono za pomocą pakietu statystycznego SPSS. Po sprawdzeniu normalności rozkładów analizowanych zmiennych ustalono ich średnie wartości wraz z odchyleniami standardowymi. W analizach, poza zmiennymi osobowościowymi i satysfakcją z życia pierwotnie uwzględniono także wiek i płeć badanych. Do oceny różnic między średnimi zastosowano test T-Studenta. Aby ustalić zależności między zmiennymi wykorzystano współczynniki korelacji Pearsona, natomiast w celu ustalenia predyktorów satysfakcji z życia zastosowana została krokowa analiza regresji. Pierwszy etap analiz uzyskanych wyników badań polegał na obliczeniu średnich wartości poszczególnych zmiennych w badanej grupie. Wyniki prezentuje tab.1.

Jak pokazują przeprowadzone analizy (tab. 1) badani seniorzy przejawiają przeciętny poziom satysfakcji z życia. Wynik średni odpowiada wartości 6 stena. Użytkowana wartość nie odbiega również o wyników innych polskich grup badanych skalą SWLS. Otrzymane wyniki są natomiast istotnie niższe od wartości uzyskanych przez amerykańskich seniorów ($M=24,40$; $SD=6,99$) [Juczyński 2001]. Średnie wyniki w zakresie osobowości stresowej tj. negatywnej emocjonalności są nieznacznie wyższe a hamowania społecznego – nieznacznie niższe w porównaniu z wynikami grupy normalizacyjnej osób po 30 roku życia [por. Juczyński, Ogińska-Bulik 2009]. Jednocześnie wartości średnie obydwu czynników przekraczając wartości graniczne 10 punktów wskazują na występowanie w badanej grupie wzoru zachowania D. Użytkowane wartości przeciętne prężności w badanej grupie osób w wieku senioralnym są zbliżone do wyników grup biorących udział w badaniach normalizacyjnych [Ogińska-Bulik, Juczyński 2008] i odpowiadają wartości 5-tego stena, natomiast poziom inteligencji emocjonalnej odpowiada wartości 2 stena [Jaworowska, Matczak 2008].

Następnie za pomocą testu T-Studenta oceniono różnice w zakresie poziomu satysfakcji z życia w zależności od zmiennych socjodemograficznych, takich jak płeć i wiek (punkt podziału grupy to średnia arytmetyczna wieku w badanej grupie). Jak wynika z przeprowadzonych badań zarówno płeć jak i wiek badanych nie różnicują analizowanej zmiennej zależnej w badanej grupie. Istniejące różnice nie przekroczyły progu istotności statystycznej, co oznacza, że kobiety i mężczyźni, osoby poniżej i powyżej 65 roku życia podobnie oceniają swoje życie.

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe analizowanych zmiennych

Zmienne	M	SD
SWLS	21,38	5,68
Inteligencja emocjonalna	101,74	23,19
Negatywna emocjonalność	14,70	7,35
Hamowanie społeczne	11,23	6,12
Prężność – wynik ogólny	69,46	13,73
Prężność 1 – Wytrwałość i determinacja w działaniu	14,65	3,16
Prężność 2 – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru	14,50	2,69
Prężność 3 – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji	13,07	3,68
Prężność 4 – Tolerancje na niepowodzenia i traktowanie życia, jako wyzwania	14,37	2,89
Prężność 5 - Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach	12,86	3,31

M – średnia; SD - odchylenie standardowe

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki ukazują korelację ujemną – im niższy jest poziom negatywnej emocjonalności i hamowania społecznego tym większe zadowolenie z życia badanych seniorów. Jednocześnie ocenianie życia, jako satysfakcjonującego idzie w parze z wysokim poziomem wytrwałości i determinacji w działaniu, otwartości na nowe doświadczenia i poczuciem humoru, kompetencjami osobistymi do radzenia sobie i tolerancją negatywnych emocji, tolerancją na niepowodzenia i traktowaniem życia, jako wyzwania, optymistycznym nastawieniem do życia i zdolnością mobilizowania się w trudnych sytuacjach. Natomiast nie odnotowano w badanej grupie istotnego statystycznie związku pomiędzy zadowoleniem z życia a inteligencją emocjonalną.

W kolejnym kroku prowadzonych analiz ustalono zależności między inteligencją emocjonalną, wymiarami typu zachowania D i prężności a satysfakcją z życia obliczając współczynniki korelacji Pearsona (tab. 2). Ze względu na brak istotnych statystycznie różnic w ocenie satysfakcji ze względu na wiek i płeć, zmiennych tych nie uwzględniono w kolejnych badaniach. Dane przedstawione w tab. 2 wskazują na silne związki satysfakcji z życia z dwoma wymiarami osobowości stresowej i poszczególnymi czynnikami prężności. W dalszym etapie prowadzonych analiz na drodze regresji krokowej ustalono predykatory satysfakcji z życia w badanej grupie osób w wieku senioralnym. Jak wskazują dane w tab. 3 wyznacznikami poziomu zadowolenia okazały się cztery spośród wymiarów prężności oraz negatywna emocjonalność – wymiar typu zachowania D. Zmienne te tłumaczą łącznie 49% wariancji zmienności wyników.

Tabela 2. Współczynniki korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną, typem zachowania D, prężnością a satysfakcją z życia

Zmienne	SWLS
Inteligencja emocjonalna	-0,01
Typ zachowania D – Negatywna emocjonalność	-0,46**
Typ zachowania D – Hamowanie społeczne	-0,47**
Prężność – wynik ogólny	0,52**
Prężność 1 – Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,53**
Prężność 2 – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru	0,55**
Prężność 3 – Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji	0,40**
Prężność 4 – Tolerancje na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania	0,52**
Prężność 5 – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach	0,30**

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

Źródło: badania własne.

Tab. 3. Wyznaczniki satysfakcji z życia – wyniki analizy regresji

Satysfakcja z życia					
	R2	B	SE B	Beta	t
Prężność 2 – Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru	0,30	0,41	0,21	0,19	1,95
Prężność 1 – Wytrwałość i determinacja w działaniu	0,37	0,73	0,19	0,41	3,91
Typ zachowania D – Negatywna emocjonalność	0,41	-0,20	0,06	-0,26	-3,26
Prężność 5 – Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach	0,45	0,89	0,21	0,52	4,26
Prężność 4 – Tolerancje na niepowodzenia i traktowanie życia, jako wyzwania	0,49	0,79	0,26	0,40	3,05
Wartość stała		7,73	3,18		2,43

R² – współczynnik wielokrotnej determinacji, B – wskaźnik B, SEB – błąd B, Beta – wskaźnik Beta; t – test Studenta, p – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Największą moc predykcyjną okazuje się mieć otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru. Wartości wskaźników Beta wykazały, że im wyższe wyniki uzyskiwali badani w zakresie otwartości na nowe doświadczenia i poczucia humoru, wytrwałości i determinacji w działaniu, optymistycznego nastawienia do życia i zdolności mobilizowania się w trudnych sytuacjach oraz tolerancji na niepowo-

dzenia i traktowania życia, jako wyzwania i niższe w zakresie negatywnej emocjonalności tym swoje życie oceniali, jako bardziej satysfakcjonujące.

Podsumowanie i wnioski

Badani seniorzy prezentują przeciętny poziom satysfakcji z życia, podobnie jak uczestnicy innych badań prowadzonych na polskiej wersji skali SWLS: studenci, nauczyciele, kobiety w okresie menopauzy, pielęgniarki [Juczyński 2001, Wysokiński i in. 2009]. Jednak wyniki te, pomimo specyficznej grupy, jaką stanowią słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku, są istotnie niższe w porównaniu do wartości uzyskanych przez amerykańskich seniorów ($M=24,40$; $SD=6,99$), których ocena jakości życia mieści się w zakresie wyników wysokich [Juczyński 2001]. Poziom badanych predyspozycji osobowościowych również mieści się w zakresie wyników średnich. Wyższe wyniki w zakresie prężności osiągnęli badani przez Ogińską-Bulik i Juczyńskiego [2008] strażacy i policjanci, podczas gdy ratowników, urzędników, studentów charakteryzował poziom prężności psychicznej zbliżony do badanej grupy seniorów. Średnie wyniki w zakresie obydwu wymiarów typu D są zbliżone do poziomu grupy osób po 30 roku życia [por. Juczyński, Ogińska-Bulik 2009]. W badanej grupie 51% seniorów spełnia kryteria i prezentuje cechy osobowości stresowej.

Dokonane analizy nie wskazały wieku i płci, jako zmiennych różnicujących poziom zadowolenia. W prowadzonych badaniach kobiety i mężczyźni, osoby poniżej i powyżej 65 roku życia podobnie oceniają swoje życie. Podobne rezultaty uzyskała Skarżyńska [za: Pasik 2005] wykazując, że ogólny poziom zadowolenia z życia jest względnie niezależny od wieku, a starsi nie są mniej zadowoleni z życia niż młodszy. Wyników tych nie potwierdzają doniesienia Fernandez-Ballesteros [za: Steuden 2014], Halickiej i Pędich [2002], zgodnie z którymi osoby młodsze w porównaniu ze starszymi, mężczyźni w porównaniu z kobietami ujawniały wyższą ocenę swojego życia. Uzyskane wyniki wskazują na silne związki satysfakcji z życia z wymiarami osobowości stresowej i czynnikami prężności. W przypadku prężności jest to korelacja dodatnia – wysoka prężność idzie w parze z większą satysfakcją z życia. W przypadku typu zachowania D zależność ma charakter ujemny – im niższe wskaźniki hamowania społecznego i negatywnej emocjonalności tym wyżej oceniana jakość życia. Czynniki prognostycznymi dla satysfakcji z życia okazały się być cztery spośród wymiarów prężności oraz jeden z czynników osobowości stresowej. Uzyskane wyniki wskazały istotną rolę otwartości na nowe doświadczenia i poczucia humoru, wytrwałości i determinacji w działaniu, optymistycznego nastawienia do życia i zdolności mobilizowania się w trudnych sytuacjach, tolerancji na niepowodzenia i traktowania życia, jako wyzwania oraz niskiej skłonności do odczuwania negatywnych emocji w spostrzeganiu własnego życia, jako satysfakcjonującego. Podobne wyniki uzyskała Ogińska-Bulik [2010] w badaniach nad prężnością i jakością życia prowadzonych w młodszej grupie wiekowej. Dodatnia korelacja prężności z satysfakcją z życia wydaje się znajdować swoje uzasadnienie w związku prężności z pozytywnymi emocjami [Ogińska-Bulik, Juczyński 2008].

Zdaniem Fredrickson [2001] emocje przyjemne pośredniczą w procesie przezwycięzania emocji negatywnych, przez co osoby doświadczające przykrych zdarzeń mogą zmienić sposób widzenia świata, interpretacji faktów na bardziej optymistyczny, znajdować nowe rozwiązania. Dlatego też osoby prężne pomimo różnych, także trudnych doświadczeń, mogą oceniać swoje życie, jako bardziej satysfakcjonujące. Związek prężności z ocenianiem swego życia, jako satysfakcjonującego wydaje się wynikać z samej „zawartości” tego konstruktu. Jak piszą Fredrickson i Tugade [Fredrickson 2001, Tugade, Fredrickson 2004] osoba prężna jest optymistyczna, cechuje ją wewnętrzny spokój, energia życiowa, ciekawość świata i otwartość na nowe doświadczenia. Semmer [za: Ogińska-Bulik, Juczyński 2008] uzupełnia tę listę o: emocjonalną stabilność, traktowanie trudności, jako szansy na rozwój, spostrzegania środowiska, jako ogólnie sprzyjającego, umiejętność akceptowania pogorszenia sytuacji i spostrzegania niepowodzeń, jako normalnych wydarzeń. Łatwo też, odnosząc się do charakterystyki typu zachowania D, zrozumieć prognostyczną wartość niskiego poziomu osobowości stresowej dla satysfakcji z życia. Skłonność do katastroficznego widzenia rzeczywistości, pesymistycznej interpretacji sytuacji, oceniania zdarzeń, jako zagrażających, szkodliwych (komponent poznawczy osobowości stresowej) sprzyja negatywnej emocjonalności w postaci np. doświadczaniu lęku, gniewu, których człowiek z osobowością typu D nie wyraża (hamowanie społeczne, jako komponent behawioralny), co zwiększa poczucie stresu, w konsekwencji prowadzi do zmian somatyczno-vegetatywnych, a te do choroby [Juczyński 2009], która, jak pokazują badania stanowi jeden z czynników wyznaczających poziom zadowolenia z życia.

W przeprowadzonych badaniach nie udało się uniknąć pewnych ograniczeń. Grupa osób zaproszonych do wzięcia w nich udziału jest grupą specyficzną. Słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku to osoby świadomie podejmujące intencjonalne, zorganizowane formy aktywności. Niewątpliwie warto by rozszerzyć badania dotyczące osobowościowych wyznaczników satysfakcji z życia wśród różnych grup seniorów – zdrowych i chorych, zmagających się z różnymi dolegliwościami, o różnym statusie materialnym, z różnych środowisk, przebywających we własnych domach i placówkach opiekuńczo-leczniczych. Przeprowadzane badania nie miały charakteru podłużnego, jednak podobny poziom satysfakcji z życia w opinii seniorów i „młodych dorosłych” wart jest dalszych eksploracji. Być może poziom zadowolenia z życia jest mniej zależny od czynników zewnętrznych, bardziej od posiadanych zasobów – cech osobowości wyznaczających szeroko rozumiane funkcjonowanie. Być może warto, w konsekwencji tych rozważań, w oddziaływaniach dedykowanym seniorom uwzględnić psychoedukację i rehabilitację psychiczną skierowaną na wzmacnianie posiadanych zasobów osobistych i społecznych [por. Finogenow 2012, Zadworna-Cieślak, Finogenow 2012].

Bibliografia

- Adams K.B., Sanders S., Auth E.A. (2004), *Loneliness and depression in independent living retirement communities: risk and resilience factors*, „Aging & Mental Health”, nr 8, s. 475–485.
- Fabiś A., Wawrzyniak J.K., Chabior A. (2015), *Ludzka starość*, Kraków: Impuls.
- Finogenow M. (2008), *Psychologiczne uwarunkowania zadowolenia z życia w wieku emerytalnym – wyniki modelowania równań strukturalnych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 13, s. 82–95.
- Finogenow M. (2012), *Supporting Development in Old Age*, [w:] Sobczak, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Development and supporting the development from perspective of the human sciences - opportunities and threats*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Fredrickson B. (2001), *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*, „American Psychologist”, nr 56, s. 218–226.
- Grzanka-Tykwińska, A., Kędziora-Kornatowska K. (2010), *Znaczenie wybranych form aktywności w życiu osób w podeszłym wieku*, „Gerontologia Polska”, tom 18, nr 1, s. 29-32.
- Halicka M., Pędich W. (2002), *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, [w:] B. Synak (red.), *Polska starość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Jaworowska A., Matczak A. (2008), *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej*, PTP, Warszawa.
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński Z. (2008), *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne”, nr. 3.
- Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (2009), *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie*, Wydawnictwo Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Kaczmarczyk, M., Trafialek E. (2007), *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie*, „Gerontologia Polska”, t. 15, nr 4, s. 116-118.
- Nowicka A. (2006), *Starość jako faza życia człowieka*, [w:] A. Nowicka, *Wybrane problemy osób starszych*. Impuls, Kraków.
- Ogińska-Bulik N. (2009), *Osobowość typu D. Teoria i badania*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Ogińska-Bulik N. (2010), *Prężność a jakość życia młodzieży*, „Psychologia Jakości Życia”, nr 1, s. 233–245.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Skala pomiaru prężności – SPP-25*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 39–56.
- Pasik M. (2005), *Wyznaczniki jakości życia u osób w wieku emerytalnym*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego – Folia Psychologica”, nr 9, s. 65–79.
- Puto, G., Ocetkiewicz, T., Zawisza, K., (2007), *Wpływ depresji i funkcji poznawczych na subiektywną ocenę jakości życia pacjentów z chorobą niedokrwienną serca po 80. roku życia*, „Gerontologia Polska”, t. 14, nr 3, s. 90–96.
- Rydz, S., Strzelczyk, D., (2015), *Kształtowanie się statusów tożsamości osobowej w okresie późnej dorosłości*, [w:] P. Brudek, S. Steuden, I. Januszewska, A. Gamrowska (red.), *Oblicza starości we współczesnym świecie. Perspektywa psychologiczno-medyczna*, Wyd. KUL, Lublin.
- Sitarczyk M. (2006), *Poczucie koherencji a zadowolenie z życia pensjonariuszy domów pomocy społecznej i słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja życia*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Steuden S. (2014), *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa.
- Tugade M., Fredrickson B. (2004), *Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 86, s. 320–333.
- Wysokiński M., Fidecki W., Walas L., Ślusarz R., Sienkiewicz Z., Sadurska A., Kachaniuk H. (2009), *Satysfakcja z życia polskich pielęgniarek*, „Problemy pielęgniarstwa”, nr 17, s. 167–172.
- Zadworna-Cieślak M., Finogenow M. (2012), *Perspektywa pozytywnego starzenia się w okresie późnej dorosłości*, „Pedagogika Rodziny”, nr 2/4, s. 117–128.

Adam K. Gogacz

Społeczna Akademia Nauk

Wczesne uczenie kompetencji społecznych jako profilaktyka przemocy na przykładzie projektu „StrongerChildren: Less Violence 2”

Early Teaching of Social Competences as a Violence Prevention on the Example of "Stronger Children: Less Violence 2" EU Project

Abstract: Nowadays, the prevention programs are held in schools too late and in an accidental forms. This is not only in Poland, but in Europe. Meanwhile in order to talk about bullying or violence prevention, these programs should start at early school stage and be of long term character. The paper tries to persuade how important it is to teach social competences in early age of children and where to start in an institutional form. As an example of effective prevention programme, it is given an international Project co-funded by European Commission within Erasmus+ framework: „Stronger Children. Less Violence 2.”

Key-words: Violence prevention, anti-bullying, socialcompetences, earlyyearseducation, Erasmus+, Europeanproject.

Człowiek jako jednorodna całość praktycznie nie istnieje. Z której strony nie spojrzalby na siebie, widzi niespójność lub choćby wieloaspektowość swojej istoty. Z jednej strony istota naturalna, zwierzę, jak każde inne podlegające prawom fizyki czy biologii. Ale to również stworzenie myślące, pełne emocji, nad którymi czasem

panuje rozsądek, tworzące świat kulturowy, czy tworzące podwaliny wspólnoty zwanej społeczeństwem, w którym funkcjonuje, gdyż inaczej nie umie. I być może rację mają Ci, którzy twierdzą, że to ze swej natury, a więc konstrukcji przyrodniczej człowiek jest istotą społeczną, a być może racja orbituje wokół tych, którzy uważają, że społeczeństwo jest naturalną pochodną rozwoju. Nie mniej nie ulega wątpliwości, że żyjemy stadnie i choć, jak powyżej stwierdzono, inaczej nie umiemy, to jednak również życia ze sobą musimy się nauczyć. Reguly rządzące relacjami społecznymi nie są dane „z góry”, choć, jak niektórzy twierdzą, są one uwarunkowane emocjami, z których większość ma charakter wrodzony [Cousins 2014]. Dlatego ważne jest, aby owe zasady stały się częścią procesu wychowawczego już od najmłodszych lat, podsycając te emocje, które prowadzą do zachowań społecznie akceptowanych, a redukując te, które uważamy za niepożądane.

Od lat pięćdziesiątych XX wieku wciąż rosnącą popularnością odznacza się pojęcie kompetencji społecznych, jako podstawowych determinantów budowania właściwych relacji społecznych. Pojęcie owo, powstałe na gruncie psychologii [Martowska 2012, s. 15], ma jednak wymiar szerszy i obecnie rozważane jest na gruncie wielu nauk: psychologii, pedagogiki, socjologii, nauk o zarządzaniu. Dlatego też jego jednoznaczna definicja sprawia wiele problemów. Jedni definiują je, jako umiejętności o charakterze komunikacyjnym [Białecka-Pikul 1993] i jako takie będą z pewnością przedmiotem zainteresowania psychologów społecznych. Z punktu widzenia socjologii są to kompetencje relacyjno-społeczne, choć, co ciekawe sama socjologia stroni raczej od używania tego pojęcia. Próżno szukać go choćby w encyklopedii czy słownikach socjologicznych. Z kolei nauki o zarządzaniu określają je z punktu widzenia użyteczności, jako umiejętności sprawnego zarządzania sobą i wysoką skuteczność interpersonalną. Pedagogika natomiast powinna być żywo zainteresowana spojrzeniem na owe kompetencje przez pryzmat wszystkich wymienionych nauk. Kompetencje społeczne to zatem przede wszystkim wszelkie umiejętności prospołeczne, a zatem te, które warunkują sprawne, zgodne i twórcze funkcjonowanie społeczeństwa [Reddy 2014, s. 10]. Pojawia się zatem pytanie, czy tak naprawdę kompetencje społeczne są współczesną koniecznością odnalezienia się jednostki w coraz bardziej skomplikowanym, bo różnorodnym świecie człowieka, czy tak naprawdę są one podstawą procesu socjalizacji, osi, wokół której pedagogika buduje cały proces wychowawczy? Choć nie ma zgodności wśród badaczy zajmujących się kompetencjami społecznymi, co do tego, czym one są, panuje pewien pogląd ogólny, iż są one niejako pochodną, konsekwencją życia społecznego, jeśli chodzi o ich genezę, lecz są zespołem umiejętności, które warunkują radzenie sobie w sytuacjach społecznych [Jakubowska 1996]. Dlatego też zdecydowanie należy stwierdzić, iż powinny one być podstawą działań pedagogicznych w wymiarze społecznym. Z uwagi na funkcję socjalizacyjną procesu pedagogicznego, wypracowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach interakcji społecznej jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania na wielu obszarach: od aksjologicznego poprzez obywatelski, aż do politycznego. Ale jest tu również druga sfera, niezwiązana

z aspektem społecznym. Otóż funkcjonowanie społeczne pozostaje w ścisłym związku z kondycją emocjonalną człowieka, albowiem, jak już zostało wspomniane, życie w grupie stanowi nieodłączną część naszej natury. Zatem kompetencje społeczne powodują, co podkreślają psychologowie, prawidłową regulację emocjonalną [Argyle 2002]. Reasumując, kompetencje społeczne są ściśle związane z prawidłowym funkcjonowaniem człowieka w ogóle i jako takie muszą wejść w zakres projektowania procesu wychowawczego, jeśli ma on być prawidłowy i uwzględniać wszystkie czynniki prawidłowego funkcjonowania człowieka, nie tylko w aspekcie społecznym, lecz również psychologicznym, emocjonalnym.

Skoro jasne jest, iż kompetencje społeczne powinny być częścią procesu wychowawczego, nasuwa się pytanie kolejne: na jakim etapie powinny one być projektowane? Proces wychowawczy w zasadzie początek ma wówczas, gdy tylko człowiek styka się z otoczeniem społecznym. Zatem zaraz po urodzeniu. Nie mniej jednak etapy rozwoju psychofizycznego wskazują, jaki charakter powinien przybierać ów proces i które aspekty powinny być zintensyfikowane. Wszak już Rousseau [Rousseau 1762] pisał, iż zbyt wczesne uczenie dziecka pewnych rzeczy, jak na przykład czytania lub pisania może być szkodliwe, albowiem istnieje czas, w którym dziecko jest tak chłonne wiedzy, a przy tym aktywne w poznaniu, że należy mu pozostawić swobodę w poznawaniu świata, a nie indoktrynować teoriami wywodzącymi się ze świata dorosłych. Ta koncepcja, leżąca w zakresie naturalizmu wychowawczego stała się podstawą choćby konstruktywizmu. Naturalizm, czy jego bardziej uwspółcześniona entelechia w postaci antypedagogiki nie zakłada jednak samowychowania w absolutnym sensie. Wychowanie musi być procesem celowym, a zatem nie jest możliwe, aby było prowadzone bez udziału i kontroli dorosłych, czy nawet z minimalną ich ingerencją. Już Durkheim twierdził, iż wychowanie to oddziaływanie pokoleń dorosłych, dostosowanych do otoczenia, na te, które nie dojrzały do życia społecznego [Al. – Khamisy 2006, s. 31]. Nie mniej jednak pamiętać należy, iż wychowanie ma tylko wtedy sens, gdy jest w całości procesem zinteryoryzowanym, a nie narzuconym. Nie jest to miejsce do rozważań nad oczywistościami, iż w procesie poznawczym każdy z nas sam rozprawia się ze swoimi doświadczeniami [Malinowska 2014], ale z pewnością można wskazać tu dwa ważne aspekty, które są niewątpliwie przydatne w analizie tematyki niniejszej pracy. Po pierwsze: w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym faktycznie ciekawość i dążność poznawcza są bardzo wysokie. Po drugie zaś, ważnym jest, aby pozostawić dziecku dużą swobodę, realizując jego potencjalną kreatywność i naturalne dążności. Wiek przedszkolny to okres wzmożonego rozwoju sfery uczuciowej, w której jedno z naczelných miejsc zajmuje potrzeba przynależności i życzliwości [Zalewska-Pawlak 2013, s. 211]. Jednocześnie przedszkole staje się pierwszą formą instytucjonalnego wychowania, z jaką styka się dziecko. Doskonale analizuje ten proces Al-Khamisy [2006], gdy pisze o tym, iż przedszkole formalizuje role społeczne. Dzięki temu skupia w swoim programie wychowawczym wszystkie sfery, na których od-

bywa się proces socjalizacyjny. Sfery te są ściśle powiązane z obszarami kompetencji społecznych.

Gisela Walter [2006] wskazuje hierarchię poziomów rozwijania kompetencji społecznych u dziecka. Są to swego rodzaju sfery, w jakich dziecko funkcjonuje w świecie innych podmiotów. Zaczyna się od sfery najbliższej, od „JA”, w którym dziecko odbiera siebie, czyli z własnej podmiotowości wylania sferę przedmiotową, pojmując obraz samego siebie. Jest to sfera szalenie istotna, która rzutuje przecież na wszystkie pozostałe, bowiem od postrzegania siebie, a przede wszystkim od samooceny będzie zależeć każda relacja z innymi. Sfera ta, choć najbliższa dziecku, narażona jest na wiele niebezpieczeństw w sferze aksjologicznej, albowiem dziecko w wieku przedszkolnym nie traktuje wartości, jako elementu świata wewnętrznego. Wszelkie obrazy, jakie kreuje, odnoszone są do świata zewnętrznego, najbliższego mu, a zatem do rodziny [Paprotna 2012]. W przyswajaniu wzorców następuje jednak pewnego rodzaju sprzężenie zwrotne, dziecko obserwując wzorce najpierw odnosi do siebie, a dopiero potem realizuje w kontaktach interpersonalnych. Dlatego kolejną sferą, która z punktu widzenia środowiska społecznego jest następną, ale z punktu widzenia procesu wychowawczego, równoległą, jest sfera rodziny. W niej dziecko uczy się pierwszych zachowań prospołecznych, czy to poprzez świadomą działalność rodziców, czy poprzez podpatrywanie najbliższego dziecku świata dorosłych. Kolejną sferą to dziecko wobec przyjaciół. Tam, gdzie budują się relacje rówieśnicze, dochodzi najczęściej do konfliktów. Mogą one mieć podłoże naturalne – dziecko ma ograniczone zdolności powściągnięcia emocji, zatem gdy coś je rozbawi, po prostu się cieszy, ale gdy jest mu źle, coś boli, daje temu wyraz w postaci płaczu, krzyku. Natomiast najczęstszą przyczyną reakcji agresywnych są konflikty spowodowane relacjami społecznymi. Gdy dziecko czuje się niesprawiedliwie potraktowane, niezrozumiane, stawia mu się wymagania niedostosowane do jego poziomu intelektualnego czy emocjonalnego, gdy jest nieustannie kontrolowane, znudzone, zdradzone, etc. [Fuchs 1999, s. 5]. Jest zatem oczywiste, iż należy już w tym wieku kłaść nacisk na odpowiednią regulację relacji społecznych, interpersonalnych, a przez to wzmacniać zachowania mające na celu kontrolowanie przez dzieci emocji, zwłaszcza negatywnych. Dzieje się tak poprzez wzmacnianie relacji dobrych, akceptowanych społecznie, czyli właśnie poprzez uczenie kompetencji społecznych. Ostatnia grupa to środowisko szerokie, ogólnie nazwane przez autorkę „Ja i inni” [Herder 2006]. To najszersze środowisko jest najtrudniejsze do opanowania, bowiem jest najbardziej zróżnicowane. Z jednej strony z pewnością rozpoczyna się od najbliższego, a jednocześnie w założeniach najbardziej profesjonalnego, gdyż zinstytucjonalizowanego środowiska, a mianowicie szkoły, ale w tej samej sferze jest też zewnętrzny świat społeczny, a więc sfera, której w żaden sposób nie da się kontrolować. Stąd konieczność zwrócenia uwagi na te strefy społeczne wokół dziecka, które mogą być w jakimkolwiek stopniu świadomie organizowane.

Ważne jest również, aby nauczanie kompetencji społecznych miało miejsce w koherentnym środowisku. Dziecko przecież przede wszystkim czerpie wzorce ze świata dorosłych, naśladuje ich w zachowaniach, relacjach, ale również wyczuwa atmosferę będącą podłożem relacji interpersonalnych między dorosłymi. Dotyczy to każdego środowiska, nie tylko rodzinnego, ale choćby szkolnego. Jeśli wśród grona nauczycielskiego dzieje się źle, trudno oczekiwać od dzieci wyłącznie pozytywnych relacji w grupie [Dymara 2013].

Konieczna jest współpraca wszystkich świadomych środowisk wychowawczych, a więc przede wszystkim rodziny i szkoły. Dziecko oprócz tych dwóch sfer funkcjonuje w szerokim kontekście środowiska społecznego, które nie ma charakteru kontrolowanego. Przy czym należy tu zaznaczyć, że rodzina będzie świadomym środowiskiem wychowawczym jedynie wówczas, gdy rodziców cechuje kultura pedagogiczna [Cudak 1993]. Tylko tacy rodzice świadomie budują środowisko wychowawcze. Ale to nie wystarczy. Nawet najlepsza wola rodziców, ich uwaga, aby wokół dziecka jak najmniej było przykładów złych nie uchroni go przed potencjalną siłą złych wpływów. Rodzice nie mogą odizolować dziecka od otoczenia, w którym roi się od negatywnych bodźców, ale również złych przykładów i czynników utrwalających realizację złych emocji. Ważne jest wytworzenie w dziecku mechanizmów obronnych, ale wcześniej stworzenie prawidłowych mechanizmów segregacji i kategoryzacji faktów społecznych: dziecko musi wiedzieć, że wokół niego dzieją się złe rzeczy, ale powinny one być przez niezakwalifikowane, jako złe i odrzucane, niezinterioryzowane. Te same mechanizmy zresztą są niezbędne, jeśli chcemy, aby dziecko uczyło się akceptacji dla inności, a przy tym umiało zachować granice tolerancji. W szczególności ostatnia sfera, o której pisze Walter, czyli szeroka sfera społeczna, związana jest ściśle ze środowiskiem kulturowym. Przecież uczenie dziecko kompetencji społecznych to w gruncie rzeczy uczenie kulturowo akceptowalnych zachowań [Cousins 2014]. Pojawia się tutaj zaś pewien dysonans między wpajaniem dziecku norm kulturowych, a akceptacją różnorodności. Z jednej strony dziecko uczy się zasad społecznie akceptowalnych, ale z drugiej strony należy uczyć je otwartości na inność przy jednoczesnym zachowaniu (a uprzednio nakreśleniu) granic tolerancji. Owe granice stanowią wciąż ogromny problem w podejściu wychowawczym, ale wydaje się zasadne stwierdzenie, że gdy w rodzinie system wartości jest przekazywany, jako wewnętrzny, a nie uniwersalny, można uniknąć potem wielu problemów społecznych związanych właśnie z brakiem akceptacji dla inności. Określanie jednak wartości, jako tych, które mogłyby być uznane, jako powszechne jest nieuniknione, albowiem nawet w wewnętrznym, rodzinnym systemie aksjologicznym pewne wartości muszą być przekazane, jako podstawowe. Nie musi to jednak wcale oznaczać umieszczenia ich w kategoriach wartości absolutnych. Ważne jest, aby u dziecka wprowadzać tak istotną kategorię innego [Lysek 2012]. Są jednak pewne „wartości”, które takiej kategorii nie uznają. Zamykają one rodzinę w jednej, w jej mniemaniu słusznej sferze kulturowej, zamykając tym samym zrozumienie innych sposobów życia, co prowadzi w konsekwencji

do nietolerancji, wszelkiego typu społecznych fobii, jaki kseno- czy homofobia. Dla przykładu, ksiądz prof. Józef Tischner podkreślał, iż aby fundamenty aksjologii mogły stać się podstawą wychowania państwowego, pewne kontrowersyjne wartości, jak choćby nacjonalizm, powinny być z nich bezwzględnie usunięte [Tischner 1999].

Konflikty aksjologiczne nie są jedyną przyczyną problemów społecznych. Wystarczy przyjrzeć się programom profilaktycznym, które obejmują całe spektrum czynników negatywnych. Niezależnie od tego, czy profilaktykę ujmujemy w starszych, klasycznych ramach, w których klasyfikowaliśmy ją, jako pierwszo- drugo- i trzeciorzędową, czy, jak obecnie, używamy pojęć: profilaktyka uniwersalna, selektywna i dedykowana [Ostaszewski 2005], to musimy pamiętać, co jest tak naprawdę istotą podstaw działalności profilaktycznej. Profilaktyka uniwersalna skierowana jest do ogółu społeczeństwa. Ma charakter zapobiegawczy i powinna być tak opracowana, aby być skierowaną do każdego, niezależnie od stopnia ryzyka uczestnictwa w zachowaniach niepożądanych. Musi ona je niejako wyprzedzać, nie dopuszczać do ich powstawania. Tymczasem już pobieżna analiza banków programów profilaktycznych oraz zestawienie wyników owej analizy z jakimikolwiek badaniami dotyczącymi zachowań niepożądanych u dzieci i młodzieży pokazuje, iż programy, mimo, iż zakwalifikowane, jako uniwersalne, są tak naprawdę w większości już selektywne, lub wręcz dedykowane [www.ore.edu.pl 2016]. Przede wszystkim ich adresaci to dzieci od 10-go roku życia, a zatem dzieci, które stykają się już bezpośrednio z zachowaniami niepożądanymi. Raport z badań nad przemocą w szkole z roku 2011 wskazuje, że już 83% dzieci w szkole podstawowej styka się z przynajmniej jednym rodzajem przemocy [www.szkolabezprzemocy.pl 2016]. Jeśli mówimy o profilaktyce uniwersalnej w znaczeniu, jakie w dawniejszej typologii miała profilaktyka pierwszorzędowa, powinniśmy przesunąć granicę działań profilaktycznych już do wieku przedszkolnego.

Wśród inicjatyw mających niewątpliwie charakter profilaktyki uniwersalnej wymienić należy inicjatywę w postaci międzynarodowego projektu wdrożeniowego „StrongerChildren – Less Violence 2” („Silniejsze dzieci – mniej przemocy 2”). Projekt ów jest kontynuacją projektu o tej samej nazwie, który dotyczył jedynie przedszkoli. Projekt nowy, opatrzony cyfrą „2” został rozszerzony, do jego adresatów dodano również dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jest projektem współfinansowanym przez Komisję Europejską w ramach programu Erasmus+. W projekcie uczestniczy sześciu partnerów z Niemiec, Czech, Polski, Danii, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii. Są to różne instytucje, mające doświadczenie na polu kształcenia nauczycieli (Polska, Dania, Hiszpania), a także pracy z dziećmi (Czechy, Niemcy, Wielka Brytania).

Ideą projektu jest stworzenie narzędzi dla nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej do uczenia kompetencji społecznych na wczesnym etapie rozwoju. Celem projektu jest wyposażenie nauczycieli w narzędzia do praktycznego nauczania kompetencji społecznych. Praktycznego, a zatem poprzez ćwiczenia realizo-

wane w grupach, w których na bazie konkretnych zachowań dziecko uczy się, w jaki sposób radzić sobie z własnymi emocjami, a także w jaki sposób owe emocje mają wpływ na otoczenie. Istotą projektu jest przyjęcie pewnych założeń metodologicznych, wśród których najważniejsze są:

Długotrwałość działania. Projekt zakłada profilaktykę prowadzoną w sposób długotrwały. Należy zadbać o to, aby ćwiczenia prowadzone z dziećmi odbywały się systematycznie i były włączone w codzienne działania dydaktyczno-wychowawcze. Pomocne w tym jest wskazanie nauczycielom, w których momentach poszczególne części projektu są zbieżne w z podstawą programową wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczanie przez osobę darzoną zaufaniem. Często programy profilaktyczne prowadzone są przez osoby z zewnątrz, takie, które nie tylko nie znają grupy, z jaką pracują, ale przede wszystkim to grupa nie zna ich. W tym jednakże przypadku pracuje z dziećmi nauczyciel, który najlepiej zna nie tylko je, ale przede wszystkim ich potrzeby edukacyjno – wychowawcze.

Podjęcie immersyjne. Termin immersyjność wyrósł z medioznawstwa, jednakże coraz częściej, dzięki choćby filologom używany jest w innych naukach, w tym również w pedagogice. Oznacza on silnie wyobrażoną identyfikację w fikcyjnym środowiskiem [Jenkins 2007]. W podejściu pedagogicznym wiąże się choćby z metodą dramy. W projekcie przyjęto optykę nauczania poprzez kreowanie sytuacji wymagających u dziecka wypracowanie właściwych mechanizmów interakcji społecznej. W tym celu wielokrotnie w prezentowanych w projekcie ćwiczeniach, dzieci muszą odnajdywać się w fikcyjnych sytuacjach, mających jednak pełne przełożenie na świat rzeczywisty.

Elastyczność działania. Projekt nie jest programem profilaktycznym. Zawiera narzędzia, które nauczyciel może wykorzystywać w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jednakże jego konstrukcja niejako wymaga od nauczyciela stworzenia indywidualnego, w pełni dostosowanego do konkretnych potrzeb programu profilaktycznego. Jest to łatwe, gdyż nauczyciel wyposażony w odpowiednie narzędzia doskonale wie, z jakimi rodzajami zachowań i potrzebami musi się zmierzyć w swej codziennej pracy z konkretną grupą przedszkolną czy szkolną. Przecież to nauczyciel, a nieprojektujący programy na szczeblu odgórnym, najlepiej zna dzieci, które uczy, pozwólmy jemu projektować konkretny program działania.

Projekt zakłada trzy podstawowe efekty: zestaw ćwiczeń do przeprowadzenia z dziećmi, krótki podręcznik dla nauczyciela, oraz program szkoleniowy dla nauczycieli. Zestaw ćwiczeń składa się z siedemdziesięciu przypadkowo uszeregowanych aktywności. Autorzy nie starali się w samym zestawie sugerować kolejności wykonywania, czy struktury wiekowej adresatów ćwiczeń. Oczywiście każde z nich jest odpowiednio zaadresowane, nie mniej jednak, aby podkreślić wolność nauczyciela w działaniu, sam zestaw nie jest konstruowany wedle żadnej typologii. Każde z ćwiczeń jest przygotowane wedle ustandaryzowanej struktury: zawiera numer,

tytuł, grupę wiekową, dla której jest sugerowany. Określony jest rodzaj zabawy, a zatem czy jest to zabawa o charakterze ruchowym, twórczym, związanym ze sztuką, etc. Określone są również słowa kluczowe pomagające umieścić dane ćwiczenie w obszarze zagadnień pedagogicznych. Następnie Określone zostają cele, sformułowane w sposób operacyjny, nie ogólny. Czas, materiały, procedura działania to elementy, które znajdują się przecież w każdym konspekcie działań edukacyjnych, ale dodatkowo scenariusze ćwiczeń wyposażone są we wskazówki, w jaki sposób pobudzić u dzieci refleksję na temat istoty przeprowadzonej zabawy.

Istotną rolę w planowaniu przez nauczyciela programu profilaktycznego odgrywa podręcznik. Składa się on z dwóch zasadniczych części. Pierwsza z nich dotyczy ćwiczeń. W zestawie, jak zostało wspomniane, nie są one w żaden sposób uszeregowane. Natomiast podręcznik dla nauczycieli wskazuje sześć obszarów tematycznych, wokół których owe ćwiczenia oscylują. Są to:

- Inteligencja emocjonalna;
- Zarządzanie konfliktem;
- Budowanie pewności siebie;
- Różnorodność i zrozumienie międzykulturowe;
- Włączanie i budowanie społeczności;
- Potrzeby i prawa dziecka.

Każdy z tych obszarów zostaje pokrótce scharakteryzowany, a następnie określone zostają ćwiczenia, które najlepiej się do danego obszaru nadają, wraz z sugestiami, co do wieku odbiorców, oraz sugerowanej kolejności przeprowadzania ćwiczeń. Bardzo pomocne w diagnozowaniu, który obszar tematyczny jest najlepszy dla danej grupy w danym momencie jest określenie spodziewanych efektów krótko- i długookresowych.

Druga część podręcznika zawiera krótkie wprowadzenie w tematykę zagadnień współczesnej pedagogiki, które zdaniem autorów mogą być pomocne w realizacji zadań profilaktycznych. Są to:

- Koncepcja zespołowego uczenia się.
- Dynamika i zasady funkcjonowania grupy.
- Inteligencje wielorakie.
- Style uczenia się.
- Upodmiotowienie jako metoda przeciwdziałania przemocy.
- Koncepcje narracyjne.
- Narzędzia oceny w edukacji włączającej.

Informacje teoretyczne zostały ograniczone do niezbędnego minimum i przedstawione w formie praktycznej. Dla zainteresowanych głębszym zapoznaniem się z tematem, podano bibliografię. Podręcznik dla nauczyciela zawiera również

wspomniany powyżej związek celów projektu z podstawą programową wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Trzeci z planowanych rezultatów projektu jest scenariusz szkolenia dla nauczycieli. Szkolenie jest ściśle skorelowane z podręcznikiem i ma charakter modułowy. Pierwszy moduł dotyczy samego projektu, jego celów i metodologii. Drugi moduł w sposób bardziej szczegółowy dotyczy narzędzi wypracowanych w projekcie. Trzeci moduł zaś zawiera materiały na temat koncepcji pedagogicznych opisanych w podręczniku.

Obecnie projekt jest w fazie ewaluacyjnego testowania materiałów, nie mniej już w tej chwili jest niewątpliwie cennym wkładem w profilaktykę przemocy na wczesnym etapie edukacyjnym. Projekt posiada stronę internetową: www.strongerchildren.eu.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2006), *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Znak, Warszawa.
- Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Bialecka-Pikul M. (1993), *Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci*, [w:] Psychologia wychowawcza 36.
- Cousins L. (2004), *Jak kształtować zachowania małych dzieci*, PWN, Warszawa.
- Cudak H. (1993), *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] Zbliżenia, kwartalnik społeczno-oświatowy, 1, 1993, ss. 49-58.
- Dymara B. (2013), *Współblycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współblycia*, [w:] Grodzka-Mazur E. et al. [red.], *Edukacja małego dziecka*, t. 4: Konteksty rozwojowe i wychowawcze, Impuls, Kraków.
- Fuchs B. (1999), *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie*, Jedność, Kielce.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. [red.] (2014), *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*, Bliżej Przedszkola, Kraków.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, [w:] Przegląd psychologiczny 39, ss. 29-40.
- Jenkins H. (2007), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa.
- Łysek J. (2012), *Rozumienie Innego*, [w:] Barczyk P. P., Kowolik P. [red.], *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Mysłowice.
- Malinowska J. (2014), *Uczeń jako badacz w procesie edukacji*, [w:] Kopaczyńska I. et al. [red.], *Pedagogika wczesnoszkolna*, t. 2: Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej, wyd. A. Marszałek, Toruń.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Liber Libri.
- Ostaszewski K. (2005), *Nowe definicje poziomów profilaktyki*, „Remedium”, nr 7, 8, ss. 149–150.
- Paprotna G. (2012), *Odkrywanie świata wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym*, [w:] Barczyk P. P., Kowolik P. [red.], *W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Mysłowice.
- Reddy L. A. (2014), *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka*, PWN, Warszawa.
- Smółka P. (2008), *Kompetencje Społeczne*, WoltersKluwer Polska, Kraków.
- Walter G. (2006), *Ja i mój świat. Gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne u dzieci*, Jedność, Kielce.

Zalewska-Pawlak M. (2013), *Radość dzieciństwa zagrożona*, [w:] Grodzka-Mazur E. et al. [red.], *Edukacja małego dziecka*, t. 4: Konteksty rozwojowe i wychowawcze, Impuls, Kraków.

Zańko D., Gowin J. (1999), *Przekonać Pana Boga – z księdzem Józefem Tischnerem rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin*, Znak, Kraków.

Netografia:

www.strongerchildren.eu

www.ore.edu.pl

www.szkolabezprzemocy.pl

www.men.gov.pl

Spis maili

Eulalia Adasiewicz – eulalia.adasiewicz@gmail.com

Sylwester Bębas – silvio24@vp.pl

Henryk Cudak – brak poczty e-mail

Sławomir Cudak – s.cu@op.pl

Monika Czyżewska – mczyzewska@aps.edu.pl

Maria Finogenow – mariafinogenow@op.pl

Adam K. Gogacz – adam@gogacz.eu

Grzegorz Ignatowski – gignatowski@spoleczna.pl

Martyna Kaflik-Pieróg – martynapierog@wp.pl

Paweł Karolak – pawelkarolak1@wp.pl

Michał Korwin-Szymanowski – biuro@zielonypromien.pl

Ewelina Matysik – matysike@onet.pl

Marek Ozimek – ozimekmarek@wp.pl

Lidia Pawelec – lidiapawelec@op.pl

Jolanta Skubisz – j.skubisz@wp.pl

Aleksandra Stonina – olaslonina@wp.pl

Dorota Strzelczyk – dorota.strzelczyk@gmail.com

Anita Sztajner – anitasz1988@onet.eu

Mariola Świdarska – mariouka@wp.pl

Anna Winiarczyk – awiniarczyk@poczta.onet.pl

Studia I i II stopnia

(LICENCJACKIE, INŻYNIERSKIE, MAGISTERSKIE)

- Administracja
- Architektura i urbanistyka
- Bezpieczeństwo narodowe
- Dziennikarstwo i komunikacja społeczna
- Film i sztuki audiowizualne
- Filologia angielska
- Finanse i rachunkowość
- Fizjoterapia
- Geodezja i kartografia
- Grafika
- Informatyka
- Kosmetologia
- Logistyka
- Ochrona środowiska
- Pedagogika
- Praca socjalna
- Prawo
- Psychologia
- Socjologia

- Stosunki międzynarodowe
- Turystyka i rekreacja
- Zarządzanie
- Zdrowie publiczne

Studia podyplomowe

- Bezpieczeństwo
- Finanse i rachunkowość
- Informatyka
- Komunikacja i marketing
- Pedagogika
- Psychologia i socjologia
- Zarządzanie

Studia III stopnia

(SEMINARIUM DOKTORANCKIE)

- Informatyka
- Zarządzanie



Studia w języku angielskim:

- Master of Science in Professional Communication
- MBA (SAN) + Master
- Master + Magister

www.clarkuniversity.eu



SPÓŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

www.spoleczna.pl