

AKTUALNE PROBLEMY OPIEKI I WYCHOWANIA

- BEATA KRAJEWSKA
Karta Dużej Rodziny nową formą wsparcia rodzin wielodzietnych 3

DIAGNOZY, DOŚWIADCZENIA, PROPOZYCJE METODYCZNE

- MAGDALENA ZMYŚŁOWSKA
Profesjonalizacja pracy wychowawców w placówce opiekuńczo-wychowawczej 9
- KINGA MICKIEWICZ
Jak dzieci z rodzin zastępczych postrzegają siebie i innych 16
- DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA
Brutalność i destrukcja w grach komputerowych 25
- SŁAWOMIR PIWOWARCZYK
PWP Nowe Kompetencje – dla młodych zagrożonych wykluczeniem społecznym 32

BADANIA I SONDAŻE

- STANISŁAW KORCZYŃSKI
Stres edukacyjny gimnazjalistów 35
- AGNIESZKA RAK
Więź osobowa dorosłych wychowanków domu dziecka z rodzicami 48

INFORMACJE I RECENZJE

- Jan Basiaga, Zawodowa miłość. O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych (rec. Anna Róg) 55
- Agata Rzymelka-Fraćkiewicz (red.), Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne (rec. Katarzyna Wasilewska-Ostrowska) 56

- Zmień destrukcję w kreację. O fenomenie książki, którą trzeba zniszczyć (Marcin Teodorczyk)

Spis treści oraz streszczenia artykułów w języku angielskim są zamieszczane na stronie internetowej: irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze

Na liście czasopism Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” mają 4 punkty.

NASI AUTORZY

Dr hab. prof. WSB Stanisław Korczyński – Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Dr Beata Krajewska – Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Kinga Mickiewicz – Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Sławomir Piwowarczyk – Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży

Dominika Przybyszewska – Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Agnieszka Rak – Internat Zespołu Szkół im. Józefa Warszawicza w Prószkowie; doktorantka Uniwersytetu Opolskiego

Dr Anna Róg – Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dr Katarzyna Wasilewska-Ostrowska – Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Marcin Teodorczyk – kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”

Dr Magdalena Zmysłowska – Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

aktualne problemy opieki i wychowania

KARTA DUŻEJ RODZINY nową formą wsparcia rodzin wielodzietnych

BEATA KRAJEWSKA

Warszawa

Rodzina niezmiennie jawi się jako najwyższa wartość w polskim społeczeństwie, zajmując ważną pozycję wśród dóbr cennych dla każdego człowieka. Przeżywa ona jednak różnego rodzaju trudności, doświadcza problemów, nieobce są jej również wewnętrzne i zewnętrzne zagrożenia, co dotyczy różnych kategorii rodzin, także wielodzietnych. Wielodzietność jest cechą, która wzmaga trudny dzień codziennego, choć nie każda rodzina wielodzietna doświadcza ich bardziej niż rodzina, która wielodzietną nie jest. Ale wśród rodzin wielodzietnych odsetek tych, które borykają się z różnymi problemami, w tym materialnymi, jest znaczny.

W dzietności rodzin w Polsce nastąpiły zmiany – od rodzin wielodzietnych do małodzieńskich, które zdają się dominować w obrazie współczesnej rodziny. Słusznie wskazuje L. Dyczewski, że na sytuację dzisiejszej rodziny znaczący wpływ mają pogarszające się warunki życia oraz postępująca laicyzacja, a w konsekwencji – m.in. maleje liczba dzieci, i słabnie opór wobec związków niemałżeńskich (Dyczewski 2003, s. 23). Trzeba dodać, że wiele par świadomie wybiera bezdzieństwo. Wpływ na dzietność rodzin mają także inne czynniki makro- i mikrospołeczne, tkwiące w ogólnych uwarunkowaniach społecznych, jak i wewnątrz samych rodzin. Na pewno jednak rodzina, która w przeszłości ucho-

dziła za standardową pod względem liczby dzieci, dzisiaj traktowana jest jako wielodzietna. O ile w przeszłości dużą liczbę dzieci w rodzinie traktowano jako rzecz zupełnie normalną i niezasługującą na jakiegokolwiek zainteresowanie ze strony władz publicznych, to jeszcze niedawno rodziny wielodzietne postrzegano często jako społecznie niepożądane. Niekiedy ten pogląd utrzymuje się także i obecnie.

W rodzinach wielodzietnych dostrzega się obecnie potencjał społeczny, dlatego państwo stara się je wspierać. Jednym z instrumentów tego wsparcia jest wprowadzona z dniem 1 stycznia 2015 r. Karta Dużej Rodziny. Jest to rozwiązanie ogólnopolskie, gwarantowane ustawowo, gdyż na mocy ustawy z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny¹, które uzupełnia system wsparcia rodzin wielodzietnych przez władze publiczne.

Rodzina wielodzietna w ujęciu teoretycznym

Pojęcie rodziny wielodzietnej jest różnie definiowane. Jan Śledzianowski (2009) wskazuje, że w czasie zaborów i w okresie międzywojennym rodziny mające pięcioro lub więcej dzieci określano jako wielodzietne. Później – pod wpływem przemian spo-

¹ Dz. U. z 2014 r., poz. 1863.

łecznych – za taką rodzinę zaczęto uważać tę, która miała czworo, a nawet troje dzieci (Bławat 1999, s. 465). Alina Miruć (2011) podaje, że wielodzietna rodzina to ta, która ma troje i więcej dzieci. Natomiast S. Kawula (2006, s. 424) reprezentował pogląd, że z demograficznego punktu widzenia za rodzinę wielodzietną uważa się rodzinę zapewniającą rozszerzoną zastępowalność pokoleń, a jest nią rodzina z czworgiem lub większą liczbą dzieci. Zdaniem tego badacza, z ekonomicznego punktu widzenia, wielodzietną jest rodzina z trojgiem dzieci, ponieważ pojawienie się trzeciego dziecka znacznie obniża materialny standard rodziny. W ustawie o Karcie Dużej Rodziny za rodzinę wielodzietną uznaje się taką, w której rodzic, rodzice lub małżonek rodzica mają na utrzymaniu co najmniej troje dzieci.

Dokonano typologii rodzin wielodzietnych ze względu na ich wydolność opiekuńczo-wychowawczą oraz możliwość zaspokojenia potrzeb dzieci. Do pierwszej kategorii zalicza się rodziny, które świadomie podejmują decyzję o posiadaniu licznego potomstwa, a ich sytuacja materialna pozwala na zaspokojenie wszystkich potrzeb członków rodziny. Te rodziny prawidłowo realizują wszystkie funkcje i nie korzystają z pomocy społecznej. Drugą kategorię stanowią rodziny wielodzietne, w których rodzice wprawdzie wypełniają swoje role rodzicielskie, ale ich dochody są niewystarczające i rodzina musi korzystać ze wsparcia ze środków publicznych. Do trzeciej kategorii rodzin wielodzietnych zalicza się te, w których liczne potomstwo nie jest wynikiem świadomej decyzji rodziców, a dochody nie pozwalają na zaspokojenie codziennych potrzeb. Taka rodzina staje się środowiskiem dysfunkcyjnym, potrzebującym wszechstronnej pomocy (Rutkowska 2002). O tej ostatniej kategorii rodzin S. Kawula pisał, że żyją w biedzie, a 40% wychowujących się w nich dzieci żyje na granicy ubóstwa. Rozpoznanie skali ubóstwa rodzin w ogóle, jak i rodzin wielodzietnych jest bardzo trudne, gdyż zmienna jest zarówno kategoria ubóstwa, jak i kryteria, według którego jest mierzone. Wiele rodzin wielo-

dziennych doświadczających ubóstwa może pozostawać poza oficjalnymi statystykami. Wiele spośród nich, nawet jeżeli nie doświadcza ubóstwa, znajduje się w trudnej sytuacji materialnej.

Wielodzietność jest różnie oceniana, a czasami wręcz piętnowana. Zdaniem A. Bławata wskazać można zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty wielodzietności. Do tych pierwszych zaliczyć należy między innymi: większą spójność małżeństw, lepsze uspołecznienie dzieci, głębsze zaangażowanie religijne i regularność praktyk w tym zakresie, pełniejszy rozwój takich uczuć jak wrażliwość na dobro, piękno, prawdę, ludzką krzywdę, rozwijanie umiejętności współpracy, uczenie się samokontroli, odporności, umiejętności przewodzenia i podporządkowania się, organizacji, odwagi, samodzielności i niezależności. Nie jest to oczywiście regułą, a w niektórych rodzinach wielodzietnych aspekty te schodzą na plan dalszy albo w ogóle nie mają znaczenia. Negatywne oceny rodzin wielodzietnych odnoszą się do trudności w stworzeniu przez nie dogodnych warunków życiowych, zapewnieniu dzieciom wykształcenia, udziału w aktywności pozaszkolnej, zapewnianiu atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego, wyjazdów podczas wakacji czy ferii, wprowadzaniu dzieci w życie kulturalne (Krajewska 2012). Julian Auleytner i Katarzyna Głąbicka (2001, s. 188) dostrzegają, że w rodzinach wielodzietnych mogą pojawić się trudności w realizacji funkcji ekonomicznej i opiekuńczej z uwagi na niski poziom dochodu na jednego członka rodziny i ograniczone możliwości poprawy sytuacji materialnej przez podjęcie pracy przez współmałżonka, który najczęściej zajmował się dziećmi. Są to bardzo istotne przesłanki, aby rodziny wielodzietne otoczyć szczególną troską, bo są one zagrożone ubóstwem, a często go doświadczają.

W obrazie rodzin wielodzietnych dostrzec można zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty, których nie należy jednak generalizować. Chodzi o to, aby te rodziny wspierać. Ma to znaczenie dla rodzin, któ-

re już są wielodzietne, ale może mieć także walor dla tych rodzin, które nie wykluczają wielodzietności, a system wsparcia może je przekonać lub umocnić w podjęciu decyzji o posiadaniu trójki lub większej liczby dzieci. Bo wprawdzie podkreślamy potrzebę wielodzietności z punktu widzenia procesów demograficznych, ale nie troszczymy się należycie o tę kategorię rodzin (Krajewska 2012). W postulat ten wpisuje się Karta Dużej Rodziny jako jedna z form wsparcia rodzin wielodzietnych.

Korzyści płynące z posiadania Karty Dużej Rodziny

Jak wynika z przepisów ustawy o Karcie Dużej Rodziny uprawnienia przysługujące osobom posiadającym taką kartę polegają na przyznaniu korzystniejszego od ogólnie obowiązującego dostępu do towarów, usług lub innych form działalności. Karta Dużej Rodziny jest dokumentem identyfikującym członka rodziny wielodzietnej i poświadczają jego prawo do uprawnień wynikających z jej posiadania.

Prawo do posiadania Karty Dużej Rodziny przysługuje członkowi rodziny wielodzietnej, przez którą rozumie się rodzinę, w której rodzic albo rodzice lub małżonek rodzica mają na utrzymaniu co najmniej troje dzieci: po pierwsze w wieku do 18 roku życia; po drugie w wieku do ukończenia 25 roku życia w przypadku, gdy dziecko się uczy (do dnia 30 września następującego po końcu roku szkolnego, a w szkole wyższej do końca roku akademickiego, w którym jest planowane ukończenie nauki zgodnie z oświadczeniem); po trzecie bez ograniczeń wiekowych w przypadku dzieci legitymujących się orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności. Ustawodawca przewiduje przy tym, że członkami rodziny wielodzietnej są także matka/ojciec lub rodzice zastępczy oraz osoby prowadzące rodzinny dom dziecka, a także ich małżonkowie i dzieci. Warunkiem uzyskania karty jest polskie obywatelstwo i zamieszkiwanie na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Przysługuje ona także cudzoziemcom, którzy prze-

bywają w Polsce na podstawie stosownego zezwolenia.

Prawo do posiadania Karty Dużej Rodziny nie przysługuje matce/ojcu, których sąd pozbawił władzy rodzicielskiej lub któremu sąd ograniczył władzę rodzicielską przez umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej, chyba że sąd nie pozbawił ich władzy rodzicielskiej lub jej nie ograniczył mimo umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej w stosunku do co najmniej trojga dzieci. Prawo do posiadania takiej karty nie przysługuje również rodzicowi zastępczemu lub prowadzącemu rodzinny dom dziecka w przypadku, gdy sąd orzekł o odebraniu im dzieci z uwagi na niewłaściwe sprawowanie pieczy zastępczej.

Rodzic, któremu przyznano Kartę Dużej Rodziny, nie traci prawa do jej posiadania po uzyskaniu przez jedno z dzieci pełnoletności. Nie traci go także dziecko, któremu przyznano kartę, mimo utraty tego uprawnienia przez rodzica lub zmniejszenia się liczby dzieci w rodzinie.

Przyznanie Karty Dużej Rodziny nie jest w żaden sposób uzależnione od dochodu rodziny. Kartę przyznaje wójt, burmistrz, prezydent miasta właściwy ze względu na miejsce zamieszkania członka rodziny wielodzietnej, który może upoważnić swojego zastępcę, pracownika urzędu albo kierownika jednostki organizacyjnej gminy, a także inną osobę będącą pracownikiem jednostki organizacyjnej gminy, na wniosek kierownika tej jednostki, do realizacji zadań w tym zakresie. Karta oraz jej duplikat są przyznawane i wydawane na wniosek członka rodziny wielodzietnej. Wniosek o przyznanie karty lub wydanie jej duplikatu może złożyć w imieniu całej rodziny wielodzietnej członek tej rodziny posiadający zdolność do czynności prawnych, który przedstawi dokumenty potwierdzające prawo do posiadania Karty Dużej Rodziny, w szczególności dokument potwierdzający tożsamość oraz akt małżeństwa i akty urodzenia dzieci. Osobie uprawnionej wydaje się jedną Kartę Dużej Rodziny. Jednak zmiana danych zawartych w tym dokumencie oraz zmiana miejsca zamieszkania wymaga

przyznania nowej karty. Karta przyznawana jest bezpłatnie, a wydanie jej duplikatu, w przypadku gdy zostanie zgubiona, skradziona lub utracona w inny sposób, podlega opłacie w wysokości 9 zł. Jeżeli jednak zachodzą szczególnie uzasadnione okoliczności, w tym dotyczące sytuacji materialnej lub zdrowotnej rodziny wielodzietnej, wójt, burmistrz, prezydent miasta może, na umotywowany wniosek, zwolnić członka rodziny wielodzietnej z ponoszenia tej opłaty.

Karta Dużej Rodziny jest przyznawana rodzicowi oraz małżonkowi rodzica na czas nieokreślony, zaś dziecku – do ukończenia 18 roku życia, a dziecku powyżej 18 roku życia do czasu ukończenia nauki. Natomiast dziecku powyżej 18 roku życia legitymującemu się orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności dokument ten jest przyznawany na okres ważności orzeczenia, a dziecku umieszczonemu w rodzinnej pieczy zastępczej – na czas pobytu w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka.

Wójt, burmistrz, prezydent miasta przyznając Kartę Dużej Rodziny informuje członka rodziny wielodzietnej o przysługujących mu uprawnieniach przez wskazanie strony internetowej urzędu obsługującego ministra właściwego do spraw rodziny, jak też o obowiązku niezwłocznego powiadomienia o wystąpieniu zmian mających wpływ na prawo do posiadania karty, zmian danych w niej zawartych lub zmiany miejsca zamieszkania. W przypadku wystąpienia takich zmian członek rodziny wielodzietnej jest zobowiązany do niezwłocznego powiadomienia o tym wójta, burmistrza, prezydenta miasta, który przyznał kartę. Gdyby zdarzyło się, że dokument ten wydano bezpodstawnie, członek rodziny wielodzietnej jest obowiązany do niezwłocznego jego zwrotu.

Wzory Karty Dużej Rodziny, wniosku o jej przyznanie oraz logo rodziny wielodzietnej określił Minister Pracy i Polityki Społecznej, minister właściwy do spraw rodziny, w rozporządzeniu z dnia 23 grudnia 2014 r. w sprawie sposobu unieważ-

nicznych oraz wzoru wniosku w sprawie jej przyznania².

Ustawa dotycząca Karty Dużej Rodziny przewiduje też, że rada gminy, rada powiatu oraz sejmik województwa mogą uchwalić samorządowy program przyznający uprawnienia członkom rodzin wielodzietnych, a więc – innymi słowy – dodatkowe uprawnienia. Gdyby jednostka samorządu terytorialnego zdecydowała się na takie rozwiązanie, byłoby to jej zadaniem własnym, co oznacza, że nie otrzymałaby na jego realizację środków finansowych z budżetu państwa, ale ma ona prawo wykorzystywać kartę jako dokument potwierdzający uprawnienie do korzystania z wprowadzonych w gminie, powiecie lub województwie uprawnień dla członków rodzin wielodzietnych.

Instytucje udzielające zniżek na podstawie Karty Dużej Rodziny

Uprawnienia przysługujące na podstawie Karty Dużej Rodziny w postaci różnych zniżek mogą być przyznane przez instytucje podległe właściwym ministrom oraz inne podmioty na podstawie umowy zawartej z ministrem właściwym do spraw rodziny. Umowy takie mogą zawierać także wojewodowie na podstawie porozumienia zawartego z ministrem właściwym do spraw rodziny.

Wykaz uprawnień oraz instytucji i podmiotów minister właściwy do spraw rodziny zamieszcza na stronie internetowej www.rodzina.gov.pl, na której znajduje się zakładka „Duża rodzina”. Wykaz ten jest aktualizowany w przypadku zmiany uprawnień instytucji albo podmiotów, które uprawnienia te przyznały.

Podmioty, które na podstawie tej umowy przyznają uprawnienia członkom rodzin wielodzietnych, oraz podległe właściwym ministrom instytucje, w których zostały przyznane członkom rodzin wielodzietnych uprawnienia, mają prawo zweryfikować tożsamość osoby posługującej się kartą na podstawie okazanego przez nią dokumentu potwierdzającego tożsamość. Po-

² Dz. U. z 2014 r., poz. 1954.

zwoli to zapobiegać ewentualnym nadużyciom w zakresie korzystania z Karty Dużej Rodziny. Podmioty te oraz instytucje mają prawo posługiwać się (zwłaszcza w materiałach reklamowych oraz informacyjnych) znakiem „Tu honorujemy Kartę Dużej Rodziny”, co powinno zachęcać je do uczestnictwa w tym programie.

Jak wynika ze strony www.rodzina.gov.pl i zamieszczonej w ramach „Dużej rodziny” oferty partnerów tego programu, zniżki dla rodzin wielodzietnych proponowane są w następujących obszarach: kultura i turystyka (zniżki oferują m.in. muzea, teatry, opery, domy kultury), parki narodowe, transport kolejowy, sport i rekreacja (w szczególności ośrodki sportowe, kluby sportowe, aquaparki), ośrodki wypoczynkowe, zakupy – artykuły spożywcze (w tym markety sieciowe, ale także mniejsze sklepy), odzież, obuwie, galanteria (większe i mniejsze sklepy), zakupy pozostałe (różne branże, w tym książki, meble, ale też paliwa), rozrywka (w tym kina, sale zabaw dla dzieci, kluby fitness), usługi (bardzo różne branże, w tym przedszkola, placówki oświatowe, ale też warsztaty samochodowe, firmy ubezpieczeniowe, kancelarie prawne), zdrowie (gabinety lekarskie, szpitale, uzdrowiska), finanse (m.in. banki) oraz podatki (Ministerstwo Finansów zapewnia zwrot podatku dochodowego od osób fizycznych w ciągu 30 dni od dnia złożenia zeznania podatkowego, pod warunkiem, że zostanie ono złożone drogą elektroniczną). Według stanu na dzień 13 stycznia 2015 r. zniżki w ramach Karty Dużej Rodziny zaproponowało blisko 500 podmiotów, m.in. markety, kina, stacje. Zniżki te najczęściej mają charakter procentowy, niekiedy także kwotowy, ale są też podmioty, które oferują swoje usługi za darmo (np. niektóre muzea).

Ustawa o Karcie Dużej Rodziny wprowadziła zmiany w innych ustawach, na podstawie których członkom rodzin wielodzietnych przysługują inne zniżki. Są to zniżki przy przejazdach kolejowych oraz w opłatach paszportowych, jak też uprawnienie do nieodpłatnego wstępu do parków narodowych.

Podsumowanie

Karta Dużej Rodziny stanowi bardzo istotny instrument wsparcia rodzin wielodzietnych. Dokument ten wydawany jest na wniosek rodziny wielodzietnej, jego otrzymanie jest bezpłatne i nie jest uzależnione od dochodu takiej rodziny. W programie Karta Dużej Rodziny udział biorą chętne podmioty reprezentujące różne obszary, z których dzięki temu dokumentowi łatwiej będzie korzystać rodzinom wielodzietnym. Chodzi o to, aby podmiotów takich było jak najwięcej, zarówno w perspektywie ogólnopolskiej, jak i lokalnej. Ale ważne jest, aby rodziny wielodzietne miały wiedzę o możliwości otrzymania Karty Dużej Rodziny, a w konsekwencji – oszczędzania dzięki jej posiadaniu. To właśnie wielość podmiotów udzielających zniżek w jej ramach przesądzi o faktycznym znaczeniu Karty Dużej Rodziny dla jak największego kręgu rodzin wielodzietnych.

Literatura

Auleytner J., Głębicka K. (2001), *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Bławat A. (1999), *Wielodzietność*, [w:] E. Ozorowski (red.), *Słownik małżeństwa i rodziny*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.

Dyczewski L. (2003), *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Kawula S. (2005), *Portret rodziny w pigułce. Dodatek*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kawula S. (2006), *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Krajewska B. (2012), *Sytuacja i możliwości wsparcia rodzin wielodzietnych*, „Wychowanie na co dzień”, nr 4-5.

Miruć A. (2011), *Wielodzietność – dysfunkcja pomocy społecznej*, „Administracja”, nr 1.

Rutkowska A.(2002), *Wielodzietność – problem socjalny i próby pomocy*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.

Śledzianowski J. (2009), *Rodzina wielodzietna*, „Wychowawca”, nr 12.

SUMMARY

Large Family Card as a new form of assistance for multi-children families

A family is still considered to be the most important value in the Polish society. However, it faces various difficulties, experiences problems and is also aware of internal and external threats, which concerns various types of families including multi-children

families. This paper points to the possibility of supporting multi-children families through regulations included in the Law on Large Families. After a brief theoretical overview of a multi-children family, I focus on advantages arising from the Large Family Card, entitlements resulting from its possession as well as on information about providers of discounts granted on the basis of the Card. The Card constitutes a very important instrument for assistance for multi-children families and, undoubtedly, families should be informed about it as their assistance providers who will determine real significance of the Card through granting discounts.

Instytut Rozwoju Służb Społecznych

poleca publikacje z serii

Ex Libris Pracownika Socjalnego

Mo Ray, Judith Phillips

Praca socjalna ze starszymi ludźmi

przełożył Jerzy Szmagalski

Warszawa 2014, cena 40 zł (w tym koszt wysyłki)

Jerzy Szmagalski (red.)

Praca socjalna wobec katastrof i klęsk żywiołowych.

Teoria, doświadczenia zagraniczne,

krajowe ramy organizacyjno-prawne

Warszawa 2014, cena 30 zł

oraz książkę

Marcin Teodorczyk

Zakaz wstępu!

**O młodzieżowej popkulturze i relacjach społecznych
dla kadry nauczycielskiej, służb społecznych i rodziców**

Warszawa 2014, cena 30 zł

Zamówienia można wysłać na adres:

IRSS, ul. Marszałkowska 34/50, 00-554 Warszawa,
pocztą elektroniczną (irss@irss.pl) lub faksem – 22 621-04-23

diagnozy, doświadczenia, propozycje metodyczne

PROFESJONALIZACJA PRACY WYCHOWAWCÓW w placówce opiekuńczo-wychowawczej

MAGDALENA ZMYSŁOWSKA

Olsztyn

Najważniejszym ogniwem placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego (domy dziecka) są wychowawcy jako osoby bezpośrednio odpowiedzialne za pracę z poszczególnymi wychowankami, ich rodzinami oraz specjalistami. W artykule zwracam uwagę na uwarunkowania ich pracy związane z rozwojem zawodowym przebiegającym w „przestrzeni profesjonalizacji”, jaką jest placówka w określonym kontekście społecznym. Wychodzę z założenia, iż wychowawcy są przedstawicielami profesji społecznej, których proces doskonalenia sprzyja ich własnemu rozwojowi, wspiera lepsze funkcjonowanie instytucji oraz tworzy sprzyjające warunki do efektywnego wspomaganie wychowanków¹.

Wychowawca jako przedstawiciel profesji społecznej

Pojęcie „profesja społeczna” tradycyjnie odnoszone było do przedstawicieli tzw. wolnych zawodów. W Anglii termin *profession* oznaczał powołanie lub pracę umy-

ślą i często przeciwstawiany był pojęciu *zawody mechaniczne*, oznaczającego prace wykonywane przez robotników wykwalifikowanych (Sikorski 2007).

Rozpatrując przynależność określonej działalności do *profession* zwraca się szczególną uwagę na proces kształcenia, który w odróżnieniu od *zawodów mechanicznych* nie sprowadza się jedynie do uczenia praktycznego, ale wymaga również przygotowania teoretycznego. Przedstawiciele profesji zobowiązani są do stosowania ogólnych zasad wynikających z tradycji danego zawodu, przestrzegania norm etycznych zawartych w kodeksie, a przede wszystkim ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania wobec klientów.

Termin profesji społecznych odnoszony jest również do działań, które wykonywane są przez osoby przygotowane do podejmowania aktywności społecznej wobec trzech kategorii osób: *zagrożonych wyłączeniem, wyłączanych i już wyłączonych z życia społecznego* (Marynowicz-Hetka 1998, s. 44). Realizowanie zadań zawodowych wiąże się z dużą wiedzą i umiejętnościami oraz odpowiedzialnością za pomoc udzielaną drugiemu człowiekowi (Kantowicz 2001, s. 339). W przypadku przedstawicieli profesji społecznych zwraca się również uwagę na konieczność odpowiedniej motywacji do pracy, polegającej na podejmowaniu zadań wo-

¹ Przytaczane w tekście wypowiedzi badanych wychowawców są fragmentem pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Kantowicz, prof. UWM, oraz stanowią fragment projektu badawczego pt. „Profesjonalizacja działań opiekuńczo-wychowawczych w placówce socjalizacyjnej”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr projektu N N106 424540).

bec drugiego człowieka i związanej z odpowiedzialnością za jego życie (Urbonienė, Leliūgienė 2004, s. 101-109).

Do profesji społecznych E. Kantowicz zaliczyła między innymi zawody, które są związane z opieką i pomocą oraz wychowaniem i edukacją (Kantowicz 2008, s. 189).

Pracę wychowawców zatrudnionych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych można zaliczyć do profesji społecznych, ponieważ zadania przez nich realizowane są ukierunkowane na opiekę nad dziećmi oraz niesienie pomocy (która dotyczy zaspokajania potrzeb wychowanków), kompensację braków, wspieranie w rozwoju, pomoc w osiągnięciu samodzielności, uzyskaniu odpowiedniego wykształcenia i wejściu w dorosłe życie. Jako specjalistom stawia się im wysokie wymagania, które odnoszą się nie tylko do profesjonalnego kształcenia (związanego z nabywaniem wiedzy, umiejętności, kompetencji), lecz także określonych postaw i zachowań związanych z przestrzeganiem norm i wartości ogólnych oraz z działalnością zawodową.

Istotne są także: stałe doskonalenie warsztatu pracy, uaktualnianie stosowanych metod, identyfikowanie obszarów wymagających reorganizacji. Miejscem profesjonalizacji, w której realizowane są wymienione aktywności, jest placówka, funkcjonująca w określonym kontekście społecznym i politycznym.

Pojęcie profesjonalizacji zaczęło być używane w odniesieniu do ewolucji różnego rodzaju działań, mających na celu wypracowanie określonych kompetencji i ich aktualizacji, co J. M. Barbier utożsamia z określonym polem praktyki, w ramach którego odbywa się kształcenie. Profesjonalizacja oznacza ciągłą transformację kompetencji, mającą związek ze stałym modyfikowaniem działań. Stanowi aktywność mentalną, rozwijaną w mniejszym lub większym stopniu przez podmiot indywidualny lub zbiorowy (Barbier 2006, s. 36). Istotne znaczenie mają stosunki społeczne, w ramach których realizowane są działania, a których celem jest profesjonalizacja. Mogą one służyć celom osobistym lub celom organizacji.

Profesjonalizację można utożsamiać z aktywnością podejmowaną na rzecz doskonalenia określonych umiejętności, nabywania kompetencji, niezbędnych w realizowaniu zadań zawodowych. Ich uaktualnianie ma służyć coraz lepszemu wykonywaniu pracy. Motywy do podjęcia działań doskonalących mogą wynikać z wewnętrznych potrzeb osoby inicjującej zmianę lub mieć źródło w określonej organizacji, w której dany pracownik funkcjonuje. W obu przypadkach rozwój będzie służył zarówno osobie, która go podejmuje, jak i instytucji jako spójnej całości, stanowiącej kontekst dla realizowanych działań.

Jean M. Barbier analizując praktyki edukacyjne w społeczeństwach zachodnich zwrócił uwagę na pojawiającą się w ich obrębie przestrzeń profesjonalizacji, w której ważnym czynnikiem sprawczym działania jest osoba towarzysząca w rozwoju zawodowym. Zadaniem edukacji jest tworzenie się kompetencji, a cel finalny stanowi *wzajemna transformacja tak działania, jak i podmiotów uczestniczących w nim* (Barbier, s. 28). Jednostka działająca angażuje się w przekształcanie własnej tożsamości, co powoduje, że nabywane kompetencje są dla niej ważne i stanowią integralną część postępowania.

Proces profesjonalizacji można rozpastrywać w czterech obszarach: wytwarzania dóbr i usług zawodowych, działania – praktyki, edukacji poprzez działanie zawodowe oraz retoryki profesjonalnej (Kantowicz 2001, s. 38-39). Pierwszy obszar odnosi się do instytucji, w której funkcjonuje pracownik, gdzie kształtuje się jego tożsamość zawodowa. Odnosząc tę kwestię do osób zatrudnionych w pomocy społecznej, trzeba uwzględnić kontekst polityki społecznej oraz uwarunkowania prawno-organizacyjne.

Obszar działania i praktyki obejmuje przede wszystkim relacje inicjującego działania z podopiecznymi oraz ich otoczeniem. Podejmowana aktywność zmierza do urzeczywistnienia zmian w uczestnikach procesu, co z kolei powoduje stałą reorganizację działania.

Kolejną płaszczyzną profesjonalizacji jest edukacja pracowników poprzez różne

go rodzaju formy kształcenia (kursy, warsztaty, studia podyplomowe).

Z kolei sfera retoryki profesjonalnej odnoszona jest do namysłu nad działalnością zawodową, możliwością realizacji własnych potrzeb pracy, a także relacji z osobami towarzyszącymi w rozwoju zawodowym.

Profesjonalizacja odnosi się do procesów, których celem jest doskonalenie umiejętności, nabywanie nowych kompetencji oraz aktualizowanie wiedzy. Jest to możliwe poprzez dokonywanie autoanalizy pracy i działań praktycznych oraz stałe podejmowanie refleksji nad własnym funkcjonowaniem w instytucji i relacjach z otoczeniem. W efekcie działania umożliwiają stawanie się coraz lepszym profesjonalistą.

Przestrzeń profesjonalizacji na przykładzie placówki opiekuńczo-wychowawczej

Przedmiotem badań realizowanych przeze mnie od października 2010 r. do czerwca 2011 r. była „przestrzeń profesjonalizacji”, którą tworzą następujące obszary: wytwarzanie dóbr i usług zawodowych, działania – praktyki, edukacja poprzez działanie zawodowe oraz retoryka profesjonalna. Analiza została wzbogacona o wymiar etyczny, który nie stanowi integralnego elementu prezentowanej koncepcji teoretycznej, lecz jest czynnikiem istotnym dla rozpatrywania działalności zawodowej w kategorii profesji (Carr 1999, s. 34).

Przyjęcie za punkt wyjścia teorii profesjonalizacji w ujęciu J. M. Barbiera umożliwiło mi realizację badań w perspektywie jakościowej. Podstawę gromadzenia danych stanowił wywiad z 13 wychowawcami mającymi różny staż pracy w zawodzie, których do badań dobrałam w sposób celowy. Jednym z celów badań było uchwycenie postrzegania możliwości indywidualnego rozwoju zawodowego wychowawców w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Poniżej prezentuję analizę badań wyszczególniając obszary profesjonalizacji odnoszące się do osoby towarzyszącej rozwojowi zawodowemu, płaszczyzny edukacji, płaszczyzny retoryki profesjonalnej oraz wymiaru

etycznego. Obszar wytwarzania dóbr i usług zawodowych został pominięty, ponieważ ten wątek nie ujawnił się w wypowiedziach badanych. Wyjaśnienia wymaga także kwestia osoby znaczącej, która jest elementem przestrzeni retoryki profesjonalnej, jednakże z uwagi na występowanie jej we wszystkich analizowanych obszarach, została wyodrębniona jako samodzielny element.

a) Osoba towarzysząca rozwojowi zawodowemu

Szczególną rolę w przestrzeni profesjonalizacji ma osoba znacząca, będąca profesjonalistą, której asystuje początkujący wychowawca. Na podstawie badań wyłoniłam funkcje pełnione przez osoby towarzyszące rozwojowi zawodowemu, które – w moim przekonaniu – przyczyniają się do doskonalenia pracy wychowawców.

Działanie osoby znaczącej jest szczególnie istotne w początkach pracy zawodowej. Jej rola polega na wspomaganiu niedoświadczonych wychowawców w dostosowaniu się do rzeczywistości instytucjonalnej oraz uczeniu się typowych zadań zawodowych. Aktywność osoby wspierającej sprowadza się do udzielania pomocy w trudnych sytuacjach, wspomagania nowo zatrudnionego wychowawcy w tworzeniu warsztatu pracy, dzielenia się własnym doświadczeniem, udzielania porad i korygowania błędów. (...) *na pewno popełniałem bardzo dużo błędów na samym początku, ale moja koleżanka mi je wytykała przez cały czas i korygowała mnie. Doradztwo dotyczy różnorodnych obowiązków wykonywanych przez wychowawców, między innymi prowadzenia dokumentacji, sposobów rozwiązywania problemów wychowanków czy współpracy ze specjalistami (pracownikiem socjalnym, terapeutą).*

Wpisanie osoby znaczącej w przestrzeń profesjonalizacji sprawia, że adaptacja przebiega w atmosferze sprzyjającej samodzielnej nauce zawodu. Warunkiem korzystania z doświadczeń wskazanej osoby jest jej życzliwe nastawienie do początkującego wychowawcy, które umożliwia uzyskanie wsparcia emocjonalnego i merytorycznego. *Przyszłam po studiach i pamiętam, że spotkałam tu bardzo miłą osobę, panią Halin-*

kę², która była wychowawczynią, a za rok, (...) odchodziła na emeryturę i ona się bardzo mną (...) zaopiekowała (...) mówiła, jakiego to jest typu praca, czyli taka osoba była bardzo potrzebna, bo wprowadziła w ten świat, (...) bo wiadomo jak człowiek po studiach świeżo upieczony. (...) Ta osoba dużo mi pomogła, (...) jak miałam jakieś takie wątpliwości, wahania czy źle postąpiłam (...), to służyła radą i naprawdę, gdyby nie ona, to podejrzewam, że któregoś dnia bym przyszła i powiedziała „dziękuję bardzo, nie będę tutaj pracować”.

Osoba znacząca pełni szczególną rolę nie tylko w początkach pracy zawodowej, ale także w późniejszym okresie, kiedy staje się wzorem do naśladowania. Wówczas jest postrzegana jako ekspert o szerokim zasobie wiedzy i doświadczeń, a jej aktywność staje się wyznacznikiem i modelem profesjonalnego rozwoju wychowawców. *Jak zacząłem pracę z Asią, naprawdę zaimponowała mi podejściem do dzieci, tym jak dzieci ją szanują. Generalnie ona była dla mnie takim wzorem. (...) Aczkolwiek dużo mi sprzedała dobrych patentów, dużo mi pomogła i (...) na niej się wzorowałem, na jej pracy.*

Wsparcie osób znaczących polega także na zachęcaniu wychowawców do samodzielnego realizowania zadań zawodowych, co sprzyja kształtowaniu się krytycznej postawy wobec działań innych, poddawaniu w wątpliwość form oddziaływań wychowawczych i poszukiwaniu takich, które będą odpowiednie dla wychowanka oraz odpowiadały samemu wychowawcy. *Można powiedzieć, że miałam taką koleżankę. Ona była (...) przed emeryturą (...) bardzo dużo mi pomogła. Jakąś rozmową czy czasami – chociaż może nie jest to do końca dobre – wchodzeniem w grupę. (...) Powtarzała: wychowawca musi sobie sam warsztat pracy wyrobić za pomocą obserwacji. (...) Pocieszała mnie: „Nie martw się, zobaczysz, będzie dobrze, ja też się długo uczyłam”. Pamiętam, że mówiła: „To nie jest tak od razu (...) trzy lata miną, zanim człowiek się wprawi”. I rzeczywiście chyba tak jest,*

że to nawet już po roku człowiek sobie taki warsztat wyrobi.

Wspieranie początkujących wychowawców, motywowanie do samodzielnego realizowania zadań wychowawczych, podpowiadanie rozwiązań różnych problemów jest jednym z podstawowych obszarów działania służących kształtowaniu samodzielności zawodowej.

Reasumując: osoba znacząca wspiera wychowawców emocjonalnie i merytorycznie, identyfikuje ich błędy i je koryguje, wzmacnia poprzez potwierdzanie słuszności stosowanych metod pracy oraz stanowi wzór do naśladowania przez uczących się wychowawców.

b) Płaszczyzna edukacji

Według E. Kantowicz płaszczyzna edukacji ujmowana jest przez działania zawodowe, realizację aktywności na rzecz własnego rozwoju oraz angażowanie w różne formy kształcenia.

Badani wychowawcy postrzegają rozwój zawodowy jako niekończący się proces, stale rozwijanie swoich umiejętności, podejmowanie różnorodnych form doskonalenia, aktualizowanie wiedzy, dążenie do bycia coraz doskonalszym, kształcenie się przez całe życie, reagowanie na zachodzące zmiany, uczenie się w każdej możliwej sytuacji (por. Day 2008).

Charakterystyczną cechą rozwoju zawodowego wychowawców jest jego intensyfikacja w momentach krytycznych³, czyli na przykład w sytuacji pojawienia się problemu, z którym do tej pory nie mieli do czynienia lub gdy dotychczasowe metody pracy nie sprawdzają się w konkretnym przypadku. Rozwój następuje nie tylko w momentach krytycznych, ale jest inicjowany również przez uczestnictwo w szkoleniach, kursach i warsztatach przeznaczone

³ Na taki sposób rozwoju zawodowego zwraca również uwagę J. Raczkowska, która twierdzi, że wychowawca stykający się z nowym dla niego problemem, potrafi dostrzec swoje niedostatki w tym zakresie i intensyfikuje działania zmierzające do jego rozwiązania, co w efekcie prowadzi do stałego rozwoju zawodowego i budowania własnego warsztatu pracy. Zob. J. Raczkowska, *Rozwój zawodowy wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1990 nr 8.

czonych dla wszystkich zainteresowanych, zatrudnionych w danej placówce i służy zaznajamianiu się z najnowszymi programami oraz metodami pracy czy wymaganiami usankcjonowanymi prawnie. *Uważam, że nigdy nie dojdziemy do perfekcji, bo ciągle trzeba przyjmować jakieś nowe rozwiązania. Tych dróg możliwości jest dużo i nie możemy ciągle tylko bazować na tym, co my wiemy albo to, co żeśmy się nauczyli, tylko wciąż się doskonalimy.*

Wśród form doskonalenia, w których najczęściej wychowawcy uczestniczą lub z których korzystają, można wymienić: warsztaty, kursy, szkolenia, literaturę i czasami internet. Najbardziej wartościową formą są warsztaty, ponieważ umożliwiają nie tylko nabycie wiedzy teoretycznej, ale również dostarczają wskazówek do praktycznego rozwiązywania problemów. *To cenię, po prostu jakieś zajęcia warsztatowe, kiedy możemy sami na sobie wypróbować, sami wczuć się w tę sytuację, poczuć czasami ten lęk, tę treść przed jakimś (...) publicznym wystąpieniem, poczuć się jak dzieci. (...) Dzieci też czasem się boją, że my to jakoś wykorzystamy przeciwko nim, ale pracując na warsztatach też czasem mamy taką świadomość. (...) I takie szkolenia, (...) taka forma pracy czy wzbogacania swojej wiedzy – to jest właśnie cenne, bo to, nie dość, że się czuje, to jeszcze się słyszy, przeżywa się całym sobą.*

Podejmowanie działań służących rozwojowi zawodowemu przyniesie pozytywne rezultaty, jeśli wynika z potrzeby samego wychowawcy⁴ i nie jest wymuszone, np. przez osoby nadzorujące pracę.

Problematyka różnych form kształcenia oscyluje wokół doskonalenia komunikacji interpersonalnej, wychowania prorodzinnego i seksualnego, mediacji, alternatywnych form rozwiązywania konfliktów, przemocy w rodzinie oraz diagnozowania dzieci z zaburzeniami zachowania.

⁴ Jest to zbieżne z poglądami J. Wilisz, która podkreśla, że jedynie przekonanie o konieczności stałego doskonalenia się może doprowadzić do wykorzystywania nowych umiejętności w pracy. Por. J. Wilisz, *Teoria pracy*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 334.

Warto podkreślić, że podnoszenie jakości pracy służy samym wychowawcom, a zmiany, które dokonują się pod wpływem doskonalenia działań praktycznych, umożliwiają rozwijanie kompleksowych kompetencji. Efektem jest rozwój zawodowy wychowawców, który sprzyja lepszemu funkcjonowaniu placówki. Inicjowanie przez wychowawców działań doskonalących świadczy o zaangażowaniu we własny rozwój, świadomości konieczności aktualizowania wiedzy, poszerzania umiejętności, a zatem można przypuszczać, iż zachodzi proces przekształcania własnej tożsamości, a nabywane kompetencje stają się integralną częścią działania.

c) **Plaszczyzna retoryki profesjonalnej**

Plaszczyzna retoryki profesjonalnej stanowi integralny element przestrzeni profesjonalizacji. Odnosi się przede wszystkim do podejmowania refleksji nad własną działalnością zawodową, co J. M. Barbier nazywa autoanalizą pracy i uznaje za jedną z dróg profesjonalizacji.

Namysł nad realizowanymi zadaniami stanowi dla wychowawców jeden z istotnych elementów rozwoju zawodowego. Najczęściej podejmują refleksję nad działaniem⁵, której charakterystyczną cechą jest dystans czasowy, dzielący ją od zdarzenia, którego dotyczy. *O tym czy się zrobiło dobrze, czy nie, cały czas się myśli, (...) czy w danej sytuacji nie można było rozwiązać w inny sposób.*

Krytyczny namysł służy identyfikowaniu popełnianych błędów, a następnie podejmowaniu czynności korygujących. W efekcie modyfikowane są metody oddziaływań wychowawczych, a dostrzegane niedostatki we własnym działaniu stają się impulsem do podejmowania pracy nad sobą. *No to się właśnie potem zastanawiam, no jaka ja jestem głupia, nie? Po co tak zareagowa-*

⁵ Według D. Schöna refleksyjni praktycy dokonują refleksji w i nad działaniem. Refleksja w działaniu jest procesem symultanicznym, przebiegającym jednocześnie z działaniem, natomiast refleksja nad działaniem dotyczy przeszłości i jest dokonywana z pewnego dystansu czasowego. Por. D. Schön, *The reflective practitioner. How professional think in action*, Basic Books, New York 1983, s. 49-69.

lam, mogłam faktycznie w inny sposób, (...) ale wtedy się czeka na rozwój wydarzeń, czy to będzie miało pozytywny efekt, czy nie i mówię: większość spraw rozwiązuje się pod wpływem impulsu i to jest tak samo jak z naszymi dziećmi. Na tej samej zasadzie.

Refleksja pojawia się zwykle w sytuacjach, kiedy dotychczas stosowane metody pracy nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Wówczas wychowawcy poszukują przyczyn niepowodzenia. Pod wpływem autoanalizy modyfikują swoje działania i dostosowują do indywidualnej sytuacji podopiecznego. *Jeżeli jest wszystko gładko, to tak się wiele nie zastanawia, a jak przychodzi jakiś problem, to wtedy się lampka włącza.*

Namysł nad działaniem służy identyfikowaniu popełnianych błędów, analizowaniu trudnych przypadków (problemów wychowanków), poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań oraz doskonaleniu warsztatu pracy. Zapobiega także popadaniu w rutynę, ponieważ mobilizuje do zindywidualizowanych rozwiązań poszczególnych problemów. Refleksja spaja wszelkie działania podejmowane na rzecz własnego rozwoju. Realizacja funkcji przez osobę znaczącą, analizowanie mocnych i słabych stron, dokonywanie autoanalizy pracy oraz inicjowanie aktywności służącej rozwojowi zawodowemu nie byłoby możliwe bez krytycznego namysłu, który umożliwi identyfikowanie obszarów wymagających udoskonalenia oraz poszukiwania wsparcia osób z większym doświadczeniem i szerszym zasobem wiedzy i umiejętności.

d) Wymiar etyczny w przestrzeni profesjonalizacji

Działania zawodowe w placówce opiekuńczo-wychowawczej realizowane są z przestrzeganiem formalnych zasad, regulujących postępowanie wobec wychowanków i uwzględniających ich dobro (Kantowicz 2010). Cechą pracy wychowawczej jest ujawnianie się trudnych sytuacji, wymagających rozstrzygnięcia odnoszącego się do zasad etycznych. Umiejętność poradzenia sobie w trudnych okolicznościach zależy od wiedzy, jaką wychowawca posiada,

umiejętności, a przede wszystkim przyjętego systemu wartości oraz *etycznego sumienia* (Olubiński 2004).

Sytuację profesjonalnego działania powinno się rozpatrywać w kategorii paradygmatu dwoistości, którą L. Witkowski rozumie jako *przejaw dojrzałej ontologii złożoności* (Witkowski 2010, s. 135). Wymaga to ukształtowania wysokiego stopnia wrażliwości etycznej u osób zajmujących się pomaganiem drugiemu człowiekowi oraz brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje i realizowane działania (Witkowski 2010, s. 135-136).

Lech Witkowski opisując kategorię dwoistości nawiązuje do modelu struktury ról społecznych R. Mertona, ukazując dwa bieguny: bliskości i dystansu, podkreślając jednocześnie, że żaden z nich sam w sobie nie może stać się źródłem profesjonalnego działania. W zakresie bieguna bliskości znajdują się takie cechy jak empatia, zaangażowanie, troskliwość oraz podmiotowość w traktowaniu, a w zakresie bieguna dystansu – chłód, neutralność, proceduralność, uprzedmiotowienie oraz obiektywizm.

W działalności zawodowej wychowawców wrażliwość etyczna warunkuje stałe odnoszenia podejmowanych działań do kategorii dobra dziecka. Czasami jednak pojawiają się dylematy etyczne, które wynikają ze specyficznej sytuacji dzieci przebywających w placówkach (np. dla dobra dziecka należy umożliwić mu jak najczęstsze kontakty z rodziną, przy jednoczesnej świadomości, że rodzice je skrzywdzili). *No tu wkraczamy właśnie w takie życie rodzinne, można by powiedzieć, że wkraczamy w nie w butach. Nie można tak, nie można dopytywać, broń Boże krytykować rodziców dziecka. Obojętnie jacy by oni byli, nawet najgorsi, tego się nie robi, tego nie można zrobić, bo ten rodzic jest, mimo że robi tak źle, nawet jak bił dziecko, ale jest rodzicem i jest kimś jedynym dla tego dziecka (...). Nie można swoimi pytaniami wprowadzać dziecko w zakłopotanie, ono nie wie, co ma powiedzieć. Wtedy nawet to jest bezsensowne, raz, że dziecko oddala się od nas, jest pewna bariera coraz więk-*

sza (...), a dwa i tak się nie dowiemy tego, bo to dziecko nie chce o tym mówić.

Praca wychowawców osadzona jest między biegunem bliskości a biegunem dystansu. Z jednej strony aktywność podejmowana na rzecz wychowanków koncentruje się wokół zaspokajania ich potrzeb. Wychowawcy mają być wówczas życzliwi w stosunku do dzieci, wyrozumiali, tolerancyjni, wrażliwi i osobiście zaangażowani w niesienie pomocy, empatyczni i troskliwi. Z drugiej strony instytucja, w której pracują, zobowiązuje ich do przestrzegania przepisów prawnych, drobiazgowych standardów i procedur postępowania. Zatem wychowawca ma być jednocześnie życzliwy, osobiście zaangażowany w proces pomocy oraz przestrzegający procedur, zaleceń, przepisów prawa. Dom dziecka z jednej strony jest domem „zamiast rodzinnym”, a z drugiej – instytucją z określonymi regułami. Wydaje się, że uwrażliwienie na symultaniczne działanie w obrębie owych dwóch biegunów daje szansę na ukształtowanie profesjonalnego wychowawcy. Wymaga to posiadania poczucia odpowiedzialności, niezwykłej wrażliwości, i stałego pamiętania, że często realizuje się działania w złożonych ontologicznie sytuacjach.

Zakończenie

Profesjonalizacja działań opiekuńczo-wychowawczych w przestrzeni placówki realizowana jest poprzez podejmowanie doskonalenia zawodowego. Istotną funkcję w płaszczyźnie edukacji pełni osoba wspierająca nowo zatrudnionych wychowawców w budowaniu samodzielnego warsztatu pracy, dostosowanego do predyspozycji, potrzeb i możliwości zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Zaangażowanie wychowawców profesjonalistów, oprócz stosowania wiedzy, uwzględnia również złożoność problemów podopiecznych, których rozstrzygnięcie nie zawsze jest jednoznaczne pod względem etycznym.

Sądzę, że przygotowując do pracy w instytucjach zajmujących się opieką nad dziećmi, warto podkreślać, iż działalność zawodowa wychowawców wpisana jest

między dwa bieguny: dystansu i bliskości. Są one immamentną cechą działania profesjonalnego i nie świadczą o słabości czy wahaniu, lecz o świadomości funkcjonowania placówki w określonym kontekście politycznym i konieczności spełniania licznych wymagań formalnych i nieformalnych, a świadczących o przestrzeganiu podstawowych norm i wartości.

Literatura

Barbier J. M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Carr D. (1999), *Professional education and professional ethics right to die or duty to live*, „Journal of Applied Philosophy”, nr 16.

Day Ch. (2008), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Od teorii do praktyki*, GWP, Gdańsk.

Kantowicz E. (2011), *Kultura profesjonalizacji pracowników socjalnych i jej kształtowanie w procesie edukacji*, [w:] K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz (red.), *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.

Kantowicz E. (2008), *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, UWM, Olsztyn.

Kantowicz E. (2010), *Profesjonalizm czy osobiste zaangażowanie – dylematy etyczne pracy socjalnej*, „Praca Socjalna”, nr 2.

Kantowicz E. (2001), *Wybrane koncepcje i standardy kształcenia do profesji społecznych w Europie*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Marynowicz-Hetka E. (1998), *Akademiczne studia pedagogiczne (nienauczyielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3-4.

Olubiński A. (2004), *Praca socjalna – aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.

Raczkowska J. (1990), *Rozwój zawodowy wychowawcy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.

Sikorski Cz. (2007), *Drogi do sukcesu. Profesjonalista kontra populistyczna kultura organizacyjna*, Difin, Warszawa.

Schön S. (1983), *The reflective practitioner. How professional think in action*, Basic Books, New York.

Urbonienė A., Leliūgienė I. (2004), *Choosing social-educational professions in post-soviet countries: international comparison*, „Social Work & Society”, nr 2.

Wilisz J. (2009), *Teoria pracy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Witkowski L. (2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Wydawnictwo WSEZiNS, Łódź.

SUMMARY

Professionalization of child care home educators' work

The article discusses professional development of educators working in child care homes. Professionalization has been defined from the point of view of Jean Marie Barbier and considers the importance of a significant person assisting the educators in professional development. The article describes factors influencing education in child care homes, including ethical dilemmas in own research.

JAK DZIECI Z RODZIN ZASTĘPCZYCH POSTRZEGAJĄ SIEBIE I INNYCH

KINGA MICKIEWICZ
Bydgoszcz

Mimo iż system pieczy zastępczej wciąż się zmienia – i jak się wydaje – z korzyścią dla małych, którymi z różnych powodów nie mogą zajmować się rodzice, głównie ze względu na uzależnienie od al-

koholu – 49,4%, niezaradność życiową, ubóstwo – 38,3%, a także przemoc, przestępczość i demoralizację – 17,2% (Kosmala 2002), rzadko spotyka się publikacje na temat funkcjonowania tych dzieci w wymiarze psychicznym czy społecznym. Problem podjęła już w 1983 r. T. Festinger w książce *No one ever asked us: a postscript to foster care*, wskazując na fakt częstego ignorowania zdania i sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej. Wydaje się, że aktualnie szansę na zmianę sytuacji stwarza między innymi podpisana 25 sierpnia ubiegłego roku nowelizacja ustawy o wpieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 r. Mówi się w niej o obligatoryjności każdorazowego wysłuchiwania dziecka w sprawach jego dotyczących¹.

W niniejszym artykule – na podstawie zagranicznej literatury oraz własnych doświadczeń praktycznych – staram się przedstawić, w jaki sposób niektóre dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych spokrewnionych spostrzegają siebie, innych, świat. Jednocześnie zwracam uwagę na problemy relacji, samotności i agresji. Zarówno w przywoływanych badaniach, jak i studiach przypadku posługiwano się metodami projekcyjnymi, głównie polegającymi na opisywaniu treści przedstawianych obrazków (zob. Stemplewska-Żakowicz 2004). Uważam, że w sposób niebezpieczny łatwiej jest dzieciom wypowiadać się na tematy, które mogą być trudne, nieprzyjemne. Poza tym nierzadko w zwykłej rozmowie nie przyznają się one do swoich trudności w relacji z opiekunami.

Problemy przywiązania, osamotnienia i zachowań agresywnych

Problem osamotnienia dziecka wydaje się szczególnie aktualny. Coraz częściej można zaobserwować odejście od standardowego modelu rodziny, tworzenie różnych jej konfiguracji, rekonstrukcji. Ponadto i w rodzinach pełnych dzieci niejednokrotnie doświadczają osłabienia więzi emocjo-

¹ <http://prawo.rp.pl/artykul/1135754.html?print=tak&p=0>

nalnych, które m.in. socjologdy postrzegają jako znak czasu związany z nowoczesnością późną lub płynną (Bauman 2003, 2006; Giddens 2003). Płynność w jej kontekście oznacza uleganie ciągłym przekształceniom, trudność zachowania kształtu, nieustanną gotowość do zmiany oraz tymczasowość przestrzenną (Bauman 2006). Już E. Fromm zauważył: *Nowoczesny człowiek wyobcowuje się od siebie, od swoich bliźnich, od natury. Został przekształcony w towar, traktuje swoje siły żywotne jako inwestycję, która musi mu przynieść maksymalny zysk możliwy do osiągnięcia przy istniejących warunkach rynkowych* (Fromm 1992, s. 76).

Nieunikniony w tej sytuacji staje się rozpad więzi społecznych (Bauman 2003). Ma to ogromny wpływ na rodzinę – stosunki między jej członkami coraz rzadziej mają charakter osobowy, czyli oparty na bezpośredniości, intymności i emocjonalności. Dzieci coraz częściej stają się *przedmiotem uczuciowej konsumpcji* (Bauman 2003), wymagają od rodziców olbrzymich wydatków, poświęcenia części siebie, swojego czasu, swoich planów.

Wciąż bardzo aktualne wydają się słowa M. Łopatkowej, która poczucie osamotnienia małych dzieci definiuje jako *stan psychiczny charakteryzujący się bolesną dolegliwością braku więzi i stałego kontaktu dziecka z osobą znaczącą* (Łopatkowa 1983, s. 4). Stosując zamiennie pojęcia – osamotnienie i samotność, autorka zwraca uwagę na różnicę jakościową między nimi u dziecka i człowieka dorosłego: (...) *ten ostatni mając swój wewnętrzny świat może się do niego schronić, może z niego czerpać treści do życia, izolując się od ludzi. Jest to samotność nieobarczona egzystencjalną pustką, czyli nie przekraczająca granic psychicznej wytrzymałości. Natomiast dziecko jeszcze tego wewnętrznego świata nie posiada (niemowlę) lub posiada (dziecko starsze) w stopniu ograniczonym i tak ściśle powiązane ze światem zewnętrznym, że oddzielenie tych dwóch światów niesie ze sobą katastrofę rozwoju personalnego* (Łopatkowa 1983, s. 4).

Poczucie osamotnienia dziecka wychowującego się w rodzinie zastępczej musi

być wyjątkowo dotkliwie – jest ono pozbawione bliskości i opieki rodziców nie tylko w wymiarze psychicznym, ale i fizycznym, choć wydaje się, iż troskliwi opiekunowie mogą łagodzić to doświadczenie. Jednakże każde takie dziecko nosi w sobie poczucie odrzucenia², a jak i czy sobie z nim radzi, zależy od wielu czynników. Niektóre dzieci idealizują rodziców biologicznych, inne po dłuższym pobycie w rodzinie zastępczej nie chcą utrzymywać z nimi żadnego kontaktu. Na sposób radzenia sobie ze stratą wpływają między innymi: urazy, na które dziecko było narażone, wiek, w jakim zostało odebrane biologicznym rodzicom, a także przebieg opieki zastępczej (np. czy było też w innej formie pieczy zastępczej) oraz cechy aktualnych opiekunów.

Na rozumienie samotności, a także zaburzenia wynikające z osamotnienia oraz skutki braku ważnych osób w dzieciństwie rzuca światło teoria przywiązania. Jej twórca, John Bowlby, brytyjski psychiatra i psychoanalityk, uważa, że więź, która wytwarza się we wczesnym dzieciństwie pomiędzy dzieckiem i jego opiekunem wywiera ogromny wpływ na przyszłe życie jednostki (Bowlby 2007). Relacja, w której dziecko ma poczucie bezpieczeństwa, a jego potrzeby są zaspokajane, wiąże się z dostępnością (zarówno fizyczną, jak i psychiczną) oraz responsywnością, czyli zdolnością do właściwego odczytywania sygnałów płynących od dziecka, spójnością zachowań głównej figury przywiązania, którą zazwyczaj jest matka. Uwagę na zachowania dziecka powodują, że jest dla niego przewidywalna, a w związku z tym wytwarza ono spójne modele innych, siebie oraz świata (Czub 2003). Będąc wyposażone w system zachowań budujących więź, uczy się zaufania do opiekuna, a w konsekwencji rodzic staje się dla niego bezpieczną bazą, z której może eksplorować świat. Regulacja emocji dziecka od samego początku ma charakter relacyjny (Kmita 2013).

² Procent dzieci przebywających w pieczy, których rodzice nie żyją, szacuje się tylko na od 2 do 4,46 <http://prawo.rp.pl/artykul/1044857.html>

Gdy z jakichś powodów opiekun – figura przywiązania – niewłaściwie zaspokaja potrzeby dziecka lub jest nieobecny, to zamiast bezpiecznego, ufego przywiązania może rozwijać jego pozabezpieczne formy: lękowo-ambiwalentne, lękowo-unikające, zaabsorbowane czy zdezorganizowane (Opora 2011). Dziecko w wieku około 18 miesięcy wybiera więcej niż jedną figurę przywiązania, mogą być nią na przykład dziadkowie (Poelmann 2003). Dzieci na podstawie doświadczeń tworzą reprezentacje przywiązania, które zawierają obraz siebie, ważnych osób i ich wzajemnych relacji (Main, Kaplan, Cassidy 1985). Stają się one matrycą reakcji emocjonalnych i zachowania, odpowiadają także za interpretacje interakcji w przyszłych relacjach interpersonalnych (Poelmann 2003).

Jednakże małe dzieci wychowujące się w rodzinach zastępczych ze względu na trudne przeżycia mogą mieć niewłaściwe, pozabezpieczne i często zagrażające reprezentacje przywiązaniowe (Ackerman, Dozier 2005). Niekorzystne, nierzadko traumatyczne przeżycia w relacji z rodzicami biologicznymi mogą mieć wpływ na ich trudności w pieczy zastępczej, związane przede wszystkim z bliskością, ale i zachowaniami agresywnymi oraz znacznie obniżoną samooceną. Jednak mimo trudnych doświadczeń ich reprezentacje przywiązaniowe mogą ulec zmianie na korzystniejsze, kiedy wychowują się z bardziej dostępnym i emocjonalnie zaangażowanym opiekunem. Dzieci zaś, które są umieszczone w domach, gdzie opiekunowie wykazują mniejsze emocjonalne zaangażowanie, mogą zachować zdewaluowany obraz siebie i innych. Negatywny obraz siebie i innych łączy się zazwyczaj między innymi z trudnościami w odnalezieniu się w sytuacji szkolnej. Może skutkować odrzuceniem przez rówieśników, obniżonymi kompetencjami społecznymi oraz agresją rówieśniczą (Ackerman, Dozier 2005).

Wydaje się, że nasilenie złości oraz zachowań o charakterze agresywnym jest szczególnie duże po umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej. Małe dzieci mogą mie-

rzyć się nie tylko z lękiem spowodowanym separacją i stratą, wykazywać brak zaufania, ale także obniżoną samoocenę, złość i nadmierną potrzebę kontroli (Schofield, Beek 2009). Dalsze nasilenie agresji może zależeć od wielu czynników, między innymi relacji z opiekunami zastępczymi oraz ich reakcji ma takie zachowania.

Agresja niektórych dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej ma głównie charakter frustracyjny (Ranschburg 1980), co oznacza, że jest ona spowodowana przede wszystkim nieprawidłowościami w środowisku rodzinnym, stanowi konsekwencję zablokowania ważnych dla nich potrzeb. Złość, bunt czy zachowania o charakterze agresywnym stanowią więc przede wszystkim konsekwencję nieprawidłowej relacji przywiązania między opiekunem i dzieckiem. Niezahamowane w odpowiednim czasie mogą się rozwinąć w zaburzenia o charakterze opozycyjno-buntowniczym, a w konsekwencji w zaburzenia zachowania o charakterze antyspołecznym w okresie adolescencji i w dorosłości (Meko, Koch, Wall 2014; Kołakowski 2011).

Projekcyjne metody badań

Metody badawcze o charakterze projekcyjnym mają bardzo często formę obrazkową, ale także zabawy, rysunku czy układanki. Odnoszą się do mniej świadomych, ukrytych aspektów osobowości, w mniejszym stopniu też opierają się na samowiedzy, autorefleksji badanych. Stanowią ochronę przed obciążającymi emocjonalnie treściami oraz zmniejszają prawdopodobieństwo pojawienia się postawy obronnej (Kalinowska-Tomała, Pawłowska 2011).

Badanie dzieci i młodzieży wydaje się bardziej skomplikowane niż dorosłych. Szczególnie trudne jest diagnozowanie osób doświadczonych wieloma urazami, co nierzadko dotyczy dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych. Konieczne jest unikanie ich wtórnej stygmatyzacji poprzez na przykład zadanie niewłaściwego pytania lub nierozważny komentarz. Nie zawsze też dzieci i młodzież chcą przyznawać się do negatywnych relacji z opiekunem, bo boją się,

iz na przykład kolejny raz zostaną umieszczone w innym środowisku zastępczym. Problemy nastęrcza także badanie dzieci małych oraz z większymi deficytami, które nie są w stanie udzielić odpowiedzi na różne pytania dotyczące ich sytuacji domowej. Metody projekcyjne pozwalają w pewnym stopniu ominąć te trudności, a ponadto stwarzają możliwość uzyskania większej ilości danych, które pozwalają lepiej zrozumieć badanych. Stanowią też szansę na większy wgląd w ich przeżycia i sytuację rodzinną.

Zaangażowanie w prace badawcze nad sytuacją dzieci w rodzinach zastępczych jest niewielkie. Wciąż istnieje mało publikacji na ten temat, a te, które się pojawiają, dotyczą głównie sytuacji za granicą i odwołują się przeważnie do metod kwestionariuszowych lub wywiadu, być może ze względu na bardziej skomplikowaną procedurę badawczą związaną z użyciem metod projekcyjnych, jak i trudność w liczbowym i syntetycznym omówieniu ich wyników.

W nawiązaniu do treści powyżej wspomnianej książki T. Festinger, S. Altshuler przedstawiła wyniki badań prowadzonych za pomocą wywiadu z sześciorgiem dzieci w wieku 10-15 lat pochodzenia afroamerykańskiego (Altshuler 1999). Autorzy zastanawiali się, jak dzieci spostrzegają umieszczenie i pobyt w pieczy zastępczej u dziadków. Wyniki analiz wykazały, że są one generalnie zadowolone z życia z krewnymi, prawie wszystkie rozumiały też, dlaczego znalazły się pod ich opieką. Przyznawały, iż ich sytuacja bytowa uległa znacznej poprawie (dzieci wskazywały na wcześniejsze braki w zakresie pożywienia, jak i ubioru) oraz, co interesujące, większość z nich miała ambiwalentne uczucia dotyczące powrotu do rodziców biologicznych. Dzieci zwracały uwagę na stabilność miejsca zamieszkania oraz więź z dziadkami. Mówiły też o swoich postępach szkolnych. Małoletni jednak w zasadzie nie odnosili się do trudności w relacji z dziadkami. Zwrócono tylko uwagę na nadmierną dyscyplinę, a także odmienną perspektywę pokoleniową, która czasami może utrudniać rozmowy na ważne dla dorastających tematy (Altshuler 1999).

Większość opiekunów zastępczych spokrewnionych stara się zapewnić dzieciom ciepły dom i dobrą opiekę, jednakże trudno całkowicie uniknąć konfliktów. Zdarzają się również sytuacje, w których z różnych przyczyn konieczne jest dokładniejsze zbadanie relacji między opiekunami a wnukami, a także przyjrzenie się przeżyciom dziecka, jego wewnętrznemu światu – co trudniej jest uzyskać stosując bezpośrednie metody badawcze oparte na samowiedzy – między innymi takie jak wywiad czy ankiety.

Poniżej przedstawiam zagraniczne badania, które były prowadzone za pomocą metod projekcyjnych głównie wśród dzieci przebywających w rodzinach zastępczych. Jedne z nich dotyczyły reprezentacji przywiązaniowych oraz obrazu siebie dzieci, które przebywały pod opieką rodzin zastępczych niespokrewnionych od 2 roku życia, a aktualnie mają 5 lat. Z teorii wiadomo, iż już u dzieci 5-letnich rozwija się globalna pozytywna lub negatywna samoocena, która może być utrzymywana nawet wiele lat później (Ackerman, Dozier 2005). Badanie miało także na celu określenie zdolności dzieci do radzenia sobie z separacją od opiekunów. Pięciolatki przebywające w rodzinach zastępczych przebadano za pomocą wywiadu – zabawy, w którym za pomocą pacynki zbiera się informacje dziecka na swój temat (*Puppet Interview*). Warto zauważyć, że samoocena w okresie przedszkolnym pozwala przewidywać dostosowanie szkolne i rówieśniczy status socjometryczny (Ackerman, Dozier 2005).

Badania wykazały, iż tylko 38% dzieci przebywających w rodzinach zastępczych niespokrewnionych miało pozytywny obraz siebie. Dla porównania: taki obraz siebie stwierdzono u 2/3 dzieci z niskiej grupy ryzyka, wychowywanych w pełnych rodzinach biologicznych. Negatywna samoocena była częstsza i bardziej dotkliwa u dzieci, które doświadczyły większych zakłóceń w relacji z głównym opiekunem biologicznym. Ustalenia te są zgodne z innymi doniesieniami badawczymi odnoszącymi się do zaniedbanych i maltretowanych dzieci w wieku przedszkolnym. Warto również zwrócić uwagę,

że akceptacja dziecka przez opiekuna zastępczego jest wyraźnie związana z bardziej pozytywnym obrazem siebie małoletniego, nawet po uwzględnieniu takich zmiennych zakłócających jak problemy z jego zachowaniem czy obniżony iloraz inteligencji.

W tym samym badaniu starano się określić zdolność dzieci do radzenia sobie z separacją. Wykorzystano zestaw obrazków (*Separation Test Anxiety*) kładących największy nacisk na sytuację separacji dziecka od opiekuna. Wyjątkowo istotne okazały się akceptacja i zaangażowanie matek zastępczych, gdyż łączyły się ze zdolnością dzieci do konstruktywnego radzenia sobie z separacją od opiekuna przez przedszkolaków (Ackerman, Dozier 2005).

Interesujące badania o charakterze porównawczym przeprowadzono wśród dzieci przebywających w pieczy instytucjonalnej i wychowujących się w rodzinach biologicznych. Brało w nich udział 91 portugalskich dzieci w wieku od 4 do 8 lat (Torres, Maia, Verissimo 2012). Za pomocą testu, w którym również używa się pacynek (*Attachment Story Completion Test*), badacz odgrywał kilka scenek, które „miały być wrażliwe” na wywoływanie reprezentacji przywiązaniowych dzieci. Dotyczyły między innymi doświadczania smutku, lęku separacyjnego, ale i ponownego połączenia rodziny. Dzieci były proszone o dokończenie każdej historii z odegraniem emocji, zachowań i interakcji między postaciami. W analizach uwzględniono także zdolności werbalne dzieci oraz ewentualne prezentowane przez nie zaburzenia. Badania wykazały, że dzieci wychowujące się w pieczy instytucjonalnej – co jest dość przewidywalne – mają znacznie mniejsze poczucie bezpieczeństwa przywiązaniowego, ale także słabsze umiejętności werbalne i dużo więcej zachowań o charakterze agresywnym niż wychowywane w rodzinach biologicznych (zarówno słabo, jak i doskonale funkcjonujących). Bardziej niekorzystne reprezentacje przywiązaniowe dzieci przebywających w pieczy instytucjonalnej łączyły się ze społecznym odrzuceniem, agresją przejawianą przez nie niezależnie od wieku. Zaawansowane

analizy statystyczne wykazały, iż przyczyn zachowań agresywnych należy dopatrywać się w pozabezpiecznych wzorcach przywiązania. Podobne wyniki otrzymano w badaniu kwestionariuszowym, prowadzonym na grupie dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych spokrewnionych. Analizy wykazały, iż mniejsze poczucie bezpieczeństwa w relacji z opiekunem zastępczym wpływało na nasilenie zachowań o charakterze agresywnym³.

W narracjach dzieci przebywających w pieczy zastępczej, w tworzonych przez nie historiach często można było odnotować: przemoc (dotyczącą przede wszystkim sytuacji i schematów wewnątrzrodzinnych), wypowiedzi związane z katastrofami, zgonami, odwróceniem ról opiekun – dziecko, czasami również wątki o charakterze seksualnym (Torres, Maia, Verissimo 2012). Narracje te wskazują na dotkliwość trudnych przeżyć dzieci w środowisku domowym, które mimo różnego czasu od zmiany miejsca zamieszkania wydają się być wciąż trwałe. Najprawdopodobniej doświadczenie wychowywania instytucjonalnego nie pozwala na dużą zmianę w organizacji wewnętrznego świata dziecka, który wypełniany jest przez powyższe obrazy.

Inne prowadzone tą samą metodą (użycie pacynek) badania dzieci w wieku od 3-7,5 r.ż. wychowujących się w rodzinach zastępczych stanowionych przez dziadków i babcie wykazały, iż małoletni, których opiekunowie prezentują większe nasilenie symptomów depresyjnych, ujawniają w swoich opowiadaniach więcej agresji. Również mniejsza responsywność opiekuna zastępczego spokrewnionego łączyła się z większą agresją, zarówno w opowiadaniach, jak i zachowaniu dzieci, a także ich bardziej negatywnymi reprezentacjami przywiązaniowymi. Ponadto ich zachowanie charakteryzowało się większym nasileniem impulsywności oraz hiperaktywności (Poehlmann, Park, Bouffiou, Abrahams, Schlafer, Hahn 2008).

³ Nieopublikowane wyniki badań K. Mickiewicz i K. Głogowskiej.

Badania nad dziećmi maltretowanymi za pomocą testu, w którym proszono o opowiedzenie historii w oparciu o obrazki (*Test Apercepcji Tematycznej*), wykazały, iż w ich opowieściach pojawiały się niejednokrotnie przerażające sceny i obrazy, ale i historie nasycone depresyjnością (Mercer 2011). W narracjach dzieci dominowały: krew, robaki, potwory, wampiry, śmierć, ogień, prześladowanie ludzi (gonienie, zjadanie). Autor zwraca też uwagę na doświadczanie przez dzieci samotności, pustki i brak ważnych, istotnych figur przywiązania. Zauważa też, że mimo iż dzieci te przeżywają wiele strat, rzadko bezpośrednio narzekają i skarżą się na doznane krzywdy.

Poniższa, choć krótka wypowiedź 12-letniego chłopca w reakcji na zaprezentowaną planszę obrazkową (*Test Apercepcji Tematycznej*) wskazuje, jak doznanie strat wpływa na reprezentacje przywiązaniowe, a te z kolei na widzenie świata jako zagrażającego: *Ich mama zmarła, kiedy chłopiec był mały. Nie mieli nikogo, kto by ich nauczył latać. Musieli polegać na sobie. Ojciec miał robaki i umarł na zawał serca, oni też umrą, bo nie nauczyli się jak na siebie polegać* (Mercer 2011).

Jak wynika z przytoczonych badań, agresja wiąże się z pozabezpiecznymi reprezentacjami przywiązaniowymi. Można więc próbować postawić hipotezę, iż zachowania o charakterze agresywnym stanowią niejako mechanizm obronny dziecka, wynikający między innymi z lęku przed kolejnym doznaniem krzywdy, przeżyciem następnego urazu w relacji. Agresja nierzadko skutkuje zmianą miejsca zamieszkania dziecka. Przechodzi ono z pieczy instytucjonalnej do rodziny zastępczej, a z niej do kolejnej lub wraca do placówki opiekuńczo-wychowawczej (Webster, Joubert 2011). Zwrócenie uwagi na reprezentacje przywiązaniowe w badaniach metodami o charakterze projekcyjnym pozwala na lepsze zrozumienie, w jaki (podświadomy) sposób dzieci wychowywane w pieczy zastępczej czy instytucjonalnej bronią się przed możliwością kolejnej straty i jak przeżywają już doznane urazy. Zebrane informacje podczas badania wskazywanym

testem mogą być pomocne nie tylko w terapii, ale także w podejmowaniu decyzji dotyczących kierowania dziećmi do różnych form pieczy (Webster, Joubert 2011).

Odczuwane i przeżywane porzucenie przez rodzica ma wpływ na reprezentacje przywiązaniowe. Badania wskazują, iż jego nieobecność – nie tylko fizyczna, ale chyba przede wszystkim emocjonalna – może być łagodzona przez alternatywnego opiekuna (Torres, Maia, Verissimo 2012). W opowiadaniach dzieci, które doświadczają pozytywnych, bliskich relacji z opiekunami zastępczymi, gniew na rodzica biologicznego pojawia się zdecydowanie rzadziej.

Celem pogłębienia omawianego tematu przedstawiam opis funkcjonowania dwu rodzin zastępczych spokrewnionych. W jednej z nich istnieją trudności w zakresie relacji, zaś funkcjonowanie drugiej można określić jako satysfakcjonujące. Przebadałem przebywające w nich dziewczynki tym samym testem o charakterze projekcyjnym (*Test Apercepcji Tematycznej*). Nawet ogólna analiza narracji pozwala zauważyć, iż sposób opowiadania przez nie historii – choć dotyczących tych samych obrazków – jest różny.

O trudnościach w załagodzeniu doświadczeń dziecka w rodzinie zastępczej

Patrycja ma 12 lat i od dwóch lat wychowuje się w rodzinie zastępczej stanowiącej przez babcię i dziadka. Babcia pracuje do późnych godzin wieczornych, dziadek ma poważne problemy zdrowotne, przebywa na rencie. Patrycja ma młodszą o 5 lat siostrę, która jest niepełnosprawna intelektualnie oraz wykazuje cechy nadpobudliwości psychoruchowej. Matka nastolatki od kilku lat mieszka za granicą z nowym partnerem, ojciec biologiczny utrzymuje sporadyczny kontakt z córką. Patrycja przyznaje, że ojciec nie odzywa się do niej przez wiele miesięcy. Jej młodszą siostrą ma innego ojca, który przebywa w zakładzie karnym. Patrycji wydaje się, że siostra jest z nią związana; po wyjeździe matki zdarzało się, że mówiła do niej *mamo*.

W przekonaniu Patrycji kontakt z babcią uległ znacznemu pogorszeniu od czasu, kiedy jest jej opiekunem zastępczym, mimo iż mieszka z nią od urodzenia i to ona głównie sprawowała nad nią opiekę ze względu na brak zaangażowania matki. Przyznaje, iż *nie daje sobie rady* z tym, że mama ją zostawiła i wyjechała za granicę, a w konsekwencji przelewa swoją złość na pozostałych członków rodziny. Mimo iż utrzymuje z mamą kontakt internetowy, irytują ją jej rady oraz próby *wychowywania z daleka*. Patrycja zawsze przeżywa przyjazdy matki do kraju, choć kończą się one rozczarowaniem, ponieważ jest przekonana, że dla matki ważniejszy jest jej partner, z którym spędza więcej czasu. Martwi ją też sporadyczny kontakt z ojcem (po rozwodzie z matką Patrycji). Przyznaje, iż kłóci się przez cały czas z babcią, która każe jej pilnować młodszej siostry i obwinia: *Jesteś taka jak matka, nie obchodzi cię jak mamę czy tatę twoja siostra*. Nastolatka przyznaje się, że czasami bije siostrę, bo jest nadaktywna, ale także dlatego, że *nie przeszła tego co ona*. Bywa agresywna, ale i autoagresywna – przyznaje się do samookaleczeń.

W opowiadanych przez Patrycję historiach – w odpowiedzi na zastosowany test o charakterze projekcyjnym – dorośli prezentują się jako ci, którzy nie dbają o dzieci. Początkowo pojawia się smutek wynikający z relacji z ojcem: *Dziecko ma smutną minę. Ojciec nie zajmie się nim*. Pojawiają się także wypowiedzi nacechowane agresją – związane z samobójstwem i śmiercią. Osamotnione dzieci w wyniku lekkomyślności rodziców zostają zamordowane, a nieodpowiedzialnym rodzicom wymierzana jest kara w postaci niekończących się wyrzutów sumienia, więzienia, a nawet śmierci. Motyw porzucenia przez rodziców (którzy między innymi wyszli na kolację i zostawili dziecko samo) i chęci ich ukarania powtarza się w wielu wypowiedziach nastolatki. W jednej z narracji pojawia się także niesłuszne obwinianie dziecka i związane z tym poczucie odrzucenia.

Opisane reakcje dziewczynki na prezentowany materiał obrazkowy są zbieżne

z wynikami badań prowadzonych na grupie dzieci krzywdzonych, zaniedbanych. Niepokojące jest, że mimo umieszczenia w rodzinie zastępczej wciąż można zaobserwować u Patrycji silne odtwarzanie negatywnych doświadczeń. Wydaje się, iż można rozumieć to dwojako: z jednej strony opiekunowie zastępczy – babcia i dziadek nie stanowią na tyle bezpiecznych i wspierających figur przywiązaniowych, które mogłyby łagodzić negatywne doświadczenia. Babcia mimo deklarowanego zainteresowania wnuczką nie może odnaleźć z nią porozumienia. Wydaje się, iż jest przytłoczona sytuacją swojej córki, poważną chorobą męża, a i przejściem obowiązków nad dziećmi, szczególnie że młodsza wnuczka wymaga specjalistycznej pomocy.

Poczucie zmęczenia i frustracji może również potęgować wielogodzinna praca, którą musi wykonywać, aby utrzymać rodzinę. Problemem może być też kontakt Patrycji z matką – zarówno internetowy, jak i związany z jej krótkotrwałymi wizytami w kraju. Z jednej strony dziewczynka go oczekuje i prawie za każdym razem wiąże z nim duże nadzieje, z drugiej zaś jest pełna złości oraz rozczarowania. To ostatnie pogłębia fakt, że matka po przyjeździe do kraju spędza z dziećmi niewiele czasu. Patrycji więc w kontakcie z matką, a także ojcem, który także ją zawodzi między innymi nieregularnymi spotkaniami, towarzyszą nieustannie uczucia ambiwalentne. Wszystko to sprawia, że dziewczynka ma nie tylko chaotyczny, niespójny obraz innych, ale także i siebie. Może to potęgować również wiek Patrycji. Rozpoczyna trudny czas dojrzewania, w którym – jak się wydaje, ze względu na przeżyte urazy – nie jest w stanie budować spójnego poczucia tożsamości, poradzić sobie z doświadczanym lękiem i kontrolować impulsów.

O doświadczeniu korygującej relacji z opiekunem zastępczym

W kolejnej rodzinie zastępczej wychowuje się 10-latką Ola, która również trafiła pod opiekę babci ze względu na brak zainteresowania matki losem jej oraz młodszej,

8-letniej siostry. Babcia samotnie stanowi rodzinę zastępczą. Ojciec dziewczynki przebywa w zakładzie karnym. Obie małe doświadczały dotkliwej przemocy z jego strony. Matka założyła nową rodzinę, ma małe dziecko i wykazuje znikome zainteresowanie starszymi córkami, mimo iż mieszka w tym samym mieście. Kontakty dziewczynki z matką jeszcze bardziej się pogorszyły, kiedy ta – mimo sporadycznych spotkań – zaczęła rozmawiać z córkami o ich powrocie do domu.

Ola początkowo w kontakcie z psychologiem była wycofana. Podczas spotkań mówiła dużo o babci, przyznając, że lubi z nią spędzać czas. Z relacji babci też wynika, iż wnuczka jest do niej przywiązana. Wydaje się, iż kontakty z innymi domownikami (w domu mieszka jeszcze troje prawie dorosłych dzieci babci) również są dobre. O rodzinie Ola mówi: *Wszyscy się lubią, choć trochę się denerwują, w domu czuje się najlepiej z babcią.*

U dziewczynki można zauważyć pewne zahamowanie, które objawia się także w jej reakcjach na zaprezentowany test. Ponadto na wiele pytań – głównie związanych z obrazkami, na których mógłby pojawiać się ojciec, odpowiada *nie wiem*. Na przykład – *Pan z dzieckiem siedzą, pan jest tatą. Co lubią robić, to nie wiem*. Mimo doświadczenia przemocy ze strony ojca, w narracjach Oli nie pojawia się gniew, bardziej pustka – brak możliwości odniesienia. Historie, w których występuje postać matki, również są krótkie, aczkolwiek dziewczynka odnosi się do wspólnego spędzania czasu – wyjście na spacer, zbieranie grzybów. Dzieci przedstawiane na obrazkach głównie postrzega jako szczęśliwe, pogodne, ale pojawiła się także interpretacja dotycząca ich osamotnienia. Nie odnotowano – jak w przypadku Patrycji – chęci „odegrania się” na rodzicach lub innych osobach znaczących.

W opowiadanych przez Olę historiach w odpowiedzi na materiał obrazkowy można zauważyć komponenty lękowe. Wskazują na to między innymi: częste używanie słów *nie wiem* i krótkie wypowiedzi. Natomiast nie pojawia się gniew w relacji do rodziców,

gdym przykład – w interpretacji dziewczynki – pojawiają się opuszczone, niezadowolone dzieci. Opisane reakcje wskazują, iż dziewczynka może mieć trudności w relacjach, wynikające z pozabezpieczonego – lękowego przywiązania. Można rozważać, czy Ola nie zaprzecza agresji wobec rodziców, ale wydaje się, że w zakresie relacji z nimi towarzyszą jej bardziej uczucia smutku. Widać, iż kontakty – przede wszystkim z babcią, ale i innymi członkami rodziny są dla niej satysfakcjonujące i mają niejako charakter kompensacyjny. Można także przypuszczać, iż bliska więź z babcią stanowi czynnik chroniący dziewczynkę przed rozwojem poważniejszych trudności emocjonalnych.

W obu opisanych studiach przypadku babcie miały kontakt z wnuczkami od urodzenia, chociaż w drugim – babcia przed objęciem pieczy zastępczej nie mieszkała z wnuczkami. Była ona jednak w stanie załagodzić trudne doświadczenia swojej wnuczki. Trudności w rekompensowaniu urazów dziecka przez nowego opiekuna mogą być spowodowane wieloma czynnikami, takimi jak na przykład obciążenia zdrowotne – zarówno w kontekście psychicznym, jak i fizycznym. Borykała się z nimi rodzina Patrycji, w której dziewczynka czuła się osamotniona. Istotne wydaje się także, iż jej babcia nie do końca pogodziła się z postępowaniem swojej córki, a matka w dalszym ciągu bardzo ingeruje w życie nastolatki, budząc różnego rodzaju emocje.

Podsumowanie

Wszystkie przywoływane powyżej doniesienia badawcze są zgodne z poglądem Bowlby'ego, że w sytuacjach ekstremalnych lęk, strach i złość oraz smutek to naturalne reakcje adaptacyjne (Bowlby 2007). Dłuższe utrzymywanie się tych stanów emocjonalnych może przyczyniać się do nieustannego pobudzenia i wzmożonej czujności, co w konsekwencji skutkuje zachowaniem o charakterze agresywnym. Wycofywanie się z relacji niejednokrotnie jest dla krzywdzonych dzieci sposobem radzenia sobie

w świecie postrzeganym przez nie jako wrogi, odrzucający czy nadużywający.

Dziecko, które ma głęboko zakorzenione poczucie skrzywdzenia przez rodziców biologicznych, potrzebuje wspierającego opiekuna zastępczego, który będzie w stanie załagodzić jego negatywne doświadczenia. Jeżeli tak się nie dzieje, małe dzieci w dalszym ciągu z dużym napięciem odzwierciedlają i przeżywa smutek i/lub gniew, jak to między innymi zostało opisane w jednym ze studiów przypadku. Mimo iż trudności dziecka mogą być początkowo niewidoczne, często ujawniają się podczas badania metodami o charakterze projekcyjnym.

Dzieci przebywające w pieczy zastępczej często widziane są przez społeczeństwo jako sprawiające wiele problemów. Często też powiązanie trudnych zachowań z zaniedbaniem dziecka, jego maltretowaniem i odrzuceniem jest minimalizowane, a nawet zapomniane (Mercer 2011). Dotyczy to, niestety, także opiekunów zastępczych. Z mojego doświadczenia praktycznego wynika, że nie zawsze są oni w stanie zrozumieć dziecko, biorąc pod uwagę jego przeszłe doświadczenia. Utrudnia to stworzenie pełnych zaufania, bezpiecznych relacji przywiązania, które są kluczowe dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Literatura

Ackerman J., Dozier M. (2005), *The influence of foster parent investment on children's representations on self and attachment figures*, „Applied Developmental Psychology”, 26, s. 507-520.

Altshuler S. (1999), *Children in kinship foster care speak out: we think we're doing fine*, „Child and Adolescent Social Work Journal”, 16, s. 215-235.

Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Bauman Z. (2003), *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Czub M. (2003), *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, „Forum Oświatowe”, nr 2.

Festinger T. (1984), *No one ever asked us: a postscript to foster care*, Columbia University Press, Columbia.

Fromm E. (1992), *O sztuce miłości*, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa.

Giddens A. (2003), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kalinowska-Tomala J., Pawłowska B. (2011), *Udział graficznych technik projekcyjnych w diagnozie zaburzeń psychicznych*, „Current Problems of Psychiatry”, 12 (2), s. 175-178.

Kmita G. (2013), *Od zaciekawienia do zaangażowania. O rozwoju samoregulacji w interakcjach z rodzicami niemowląt urodzonych skrajnie wcześnie, przedwcześnie i o czasie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kołąkowski A. (2011), */red/, Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk.

Kosmala J. (2002), *Funkcjonowanie systemu opieki kompensacyjnej w warunkach reformy*, [w:] S. Badora, D. Marzec (red.), *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Łopatkowa M. (1983), *Samotność dziecka w rodzinie*, WSiP, Warszawa.

Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1985), *Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation*. „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 50, s. 66-104.

Meko C., Koch S., Wall J. (2014), *Youth with oppositional defiant disorder at entry into home-based treatment, foster care, and residential treatment*, „Journal of Child & Family Studies”, 23 (5), s. 895-906.

Mercer B. (2011), *Psychological Assessment of Children I Community Mental Health Clinic*, „Journal of Personality Assessment”, 93(1), s. 1-6.

Opora R. (2011), *Systemowa pomoc dziecku z zaburzeniami zachowania*, [w:] A. Kołąkowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk.

Poehlmann J., Park J., Bouffiou L., Abrahams J., Shlafer R., Hahn E. (2008), *Representations of family relationships in children living with custodial grandparents*, „Attachment and Human Development”, 10(2), s. 165-188.

Poehlmann J., (2003), *An attachment perspective on grandparents raising their very young children: implications for intervention and research*, „Infant Mental Health Journal”, 2003, 24 (2), s. 149-173.

Ranschburg J. (1980), *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa.

Schofield G., Beek M. (2009), *Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence*, „Child and Family Social Work”, 14, s. 235-266.

Stemplewska-Żakowicz K. (2004), *Orzeczeniach widywanych na obrazkach i opowiedzianych o nich historiach. TAT jako metoda badawcza i diagnostyczna*, Academic Press, Warszawa.

Torres N., Maia J., Verissimo J. (2012), *Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: links to problem behaviour*, „Child Psychology and Psychotherapy”, 19, s. 25-36.

Webster L., Joubert D. (2011), *Use of the adult attachment projective picture system in an assessment of an adolescent in foster care*, „Journal of Personality Assessment”, 93(5), s. 417-426.

Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9. 06. 2011 roku, Dz. U. 2011 r., nr 149, poz. 887.

SUMMARY

How children from foster care families perceive themselves and others

The article discusses attachment, loneliness and aggressive behaviours of children in foster care and shows their relationships. It also describes results of empirical studies regarding narrations of underage children not under their biological parents' care. The narrations were created based on pictures and scenes of play as well as case studies illustrating functioning of kinship foster care families.

BRUTALNOŚĆ I DESTRUKCJA W GRACH KOMPUTEROWYCH

DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA

Poznań

Gra komputerowa jest to program komputerowy, którego głównym przeznaczeniem jest rozrywka. Może być instalowany na komputery osobiste (PC), laptopy, notebooki, tablety oraz telefony komórkowe. Takie gry mogą służyć nauce, kształtować: umiejętności negocjowania, kierowania zespołem, autoprezentacji, podejmowania decyzji, wytrwałości w dążeniu do celu, zarządzania własnym czasem, radzenia sobie z niepowodzeniem. Rozwijają: koordynację oko-ręka, spostrzeganie, koncentrację, refleks, wyobraźnię, myślenie przyczynowo-skutkowe, przerzutność uwagi, logiczne myślenie oraz zręczność. Służą również zwiększeniu kompetencji w zakresie pracy z komputerem i posługiwania się językiem angielskim, przyczyniają się też do wzrostu multikulturowości (Roguska 2012, s. 55; Andrzejewska, Bednarek 2009; Kluz 2009; Bobrowicz 2006).

Gry komputerowe umożliwiają użytkownikowi wcielenie się w wymarzonego przez siebie bohatera, który nie ma żadnych ograniczeń fizycznych czy emocjonalnych – nie czuje zmęczenia, strachu ani lęku. W grze można być kimkolwiek się zechce. W świecie wirtualnym możliwe stają się do spełnienia wszelkie marzenia. Na czas rozgrywki użytkownik może stać się nieustraszoną żołnierzem, kosmitą, wodzem plemienia, piłkarzem, gwiazdą show-biznesu, piękną top modelką, a nawet szefem mafii. Może on również modyfiko-

wać świat. Gracz może doświadczyć poczucia kontroli i wpływu na przebieg zdarzeń (Poznaniak 2001).

Jednakże rozrywka komputerowa w postaci gier, oprócz wielu pozytywnych cech, może być niebezpieczna – prowadzić również do uzależnienia, wzmacniać agresję i impulsywność. Należy zaznaczyć, że „korzyści i zagrożenia płynące z gier komputerowych uwarunkowane są wieloma czynnikami. Zależą od rodzaju gry, wieku gracza, a także od odpowiedniej kontroli rodziców i opiekunów” (Kluz 2009, s. 351).

Wpływ gier na odbiorcę

Wpływ gier na ich użytkownika nie jest jednoznaczny. Brutalność i zabijanie powinny zostać wykreślone z gier dla dzieci. Większość rodziców nie chciałaby, aby ich dzieci dla zabawy mordowały wirtualne postacie. Dzieci, słysząc wulgarne słownictwo oraz obserwując i wykonując akty agresji w grze, włączając je do własnego repertuaru zachowań w realnym świecie, w szczególności w kontaktach z rówieśnikami. Agresja i brutalność może wydawać się dziecku bardzo atrakcyjna, ponieważ wykracza poza ramy wyznaczone przez dorosłych. W sytuacji, gdy wulgarność i brutalność będą tak postrzegane, mogą zacząć pojawiać się w kontaktach z rówieśnikami¹. Tym samym dzieci w łatwy sposób mogą ulec wzorcom, które odnajdują w grach komputerowych – także tych ukazujących agresję jako sposób komunikacji².

Małe dziecko ma niewykształcony układ nerwowy, co skutkuje niską odpornością na wiele docierających do niego różnorodnych bodźców. Oglądana przemoc może wywołać histerię, płacz, stany lękowe, koszmary sennie, gniew a także brak łaknienia. Pojawia się poczucie bezsilności i bezrad-

ności³. W wieku wczesnoszkolnym dziecko jest bardzo wrażliwe i podatne na wpływy otoczenia (Kluz 2009). Może to skutkować również zwiększeniem ilości zachowań agresywnych w stosunku do rówieśników przy jednoczesnym osłabieniu współczucia, współodczuwania, troski o drugiego człowieka oraz życzliwości (Gajewski 2009 s. 275, 281).

Według J. Izdebskiej gry „kształtują postawę obojętności na krzywdę, cierpienie, uczą zachowań agresywnych, wykonania czynów agresywnych, wywołują lękliwość, nadpobudliwość, choroby wzroku, układu kostnego, nerwowego, obniżenie wrażliwości moralnej, aktywności fizycznej, uzależnienie od >>elektronicznego przyjaciela<<, >>zastępowanie<< rodziców, dezorganizację dnia, zahamowanie rozwoju zachowań prospołecznych, zainteresowań” (Izdebska 2003, s. 341).

Problem możliwych negatywnych skutków gier komputerowych, które przesycone są brutalnością i przemocą, był sygnalizowany w listach rzecznika praw obywatelskich Ireny Lipowicz do minister edukacji narodowej Joanny Kluzik-Rostkowskiej oraz do ministra gospodarki, wiceprezesa rady ministrów Janusza Piechocińskiego⁴.

W obawie przed dostępem dzieci do gier dla nich nieprzeznaczonych wprowadzono Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier (Pan-European Game Information, w skrócie PEGI). Na prawie każdej grze umieszczone są ikony informujące o grupie wiekowej, dla której jest ona najbardziej odpowiednia. Istnieją następujące kategorie: PEGI 3 (gra odpowiednia dla wszystkich

³ W. Kluz., *Gry komputerowe w...*, s. 352-353, P. Chorąży, *Negatywny wpływ gier...*, s. 17).

⁴ List Rzecznika Praw Obywatelskich Ireny Lipowicz do Minister Edukacji Narodowej Joanny Kluzik-Rostkowskiej, sygnatura: 1.550.2.2014.AKB, https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Do_MEN_ws_dostepnosc_brunalnych_gier_komputerowych_dla_dzieci_i_mlodziarzy.pdf [dostęp: 17.01.2015]. List Rzecznika Praw Obywatelskich Ireny Lipowicz do Wiceprezesa Rady Ministrów Janusza Piechocińskiego, sygnatura: RPO-751137-1/13/AKB, <http://www.sprawy-generalne.brpo.gov.pl/pdf/2013/10/751137/1765840.pdf> [dostęp: 17.01.2015].

¹ P. Chorąży, *Negatywny wpływ gier komputerowych na rozwój dzieci i młodzieży*, www.szkołypto.pl/pdf/Wplyw_gier_komputerowych.pdf, [dostęp: 17.01.2015], s. 18.

² M. Wrzesień, *Spoleczne i sytuacyjne uwarunkowania agresji młodzieży*, Wydawnictwo e-bookowe, 2009, s. 15. Publikacja dostępna w internecie: http://pdf.helion.pl/e_03cw/e_03cw.pdf [dostęp: 17.01.2015].

grup wiekowych), PEGI 7 (dźwięki lub sceny, które mogą być przerażające dla najmłodszych odbiorców), PEGI 12 (przemoc jest realistyczna wobec postaci fantastycznych lub jest nierealistyczna w stosunku do postaci ludzkich i zwierząt, może występować nagość i łagodne wulgaryzmy), PEGI 16 (przemoc lub/i aktywność seksualna wyglądają realistycznie; pojawiają się: brutalne wulgaryzmy, sceny zażywania narkotyków i palenia papierosów, sceny popełniania przestępstw) oraz PEGI 18 (gry dla dorosłych zawierające przemoc, która może powodować u widza uczucie odrazy). Pojawiają się również specjalne oznaczenia dla: wulgaryzmów, dyskryminacji, narkotyków, hazardu, seksu, przemocy oraz scen mogących przstraszyć odbiorców. Istnieje również symbol informujący, że użytkownik może prowadzić rozgrywkę online⁵.

Zatem teoretycznie jesteśmy w stanie dostosować konkretną grę do odbiorcy. Pytaniem pozostaje, czy gry ukazujące liczne sceny przemocy są obojętne dla dorosłego gracza, który potrafi odróżnić świat fikcji od rzeczywistości. Czy gry, w których przedstawia się ekstremalne przykłady brutalności, mogą być tylko rozrywką? Poniżej krótko charakteryzuję gry, w których ukazywana jest przemoc w najbardziej ekstremalnej formie.

Ekstrema brutalności w grach komputerowych

Rynek gier komputerowych jest bardzo różnorodny. Można na nim znaleźć zarówno gry logiczne, strategiczne, sportowe, przygodowe, platformowe i wiele innych. Wśród nich znajdziemy te, w których pojawiają się elementy przemocy, agresji, lęku. Wiele z nich to gry o tematyce wojennej, np. *Call of Duty*, *Battlefield*, *Snajper*, *Company of Heroes*, *World of Tanks*. Istnieją również tytuły, w których przemoc nie jest dodatkiem, ale celem samym w sobie. Wśród gier, w których można odnaleźć ekstremalną

brutalność wymienia się: *Manhunt*, *Postal*, *Hatred* (premiera zapowiedziana na początek roku 2015), *Lucius*, *Hotline Miami*.

Manhunt. Głównym bohaterem gry jest Cash, który został skazany na śmierć. Jednakże zamiast śmiercionośnego zastrzyku otrzymuje środek nasenny. Budzi się w Carcer City, w którym rozgrywa się jedyne w swoim rodzaju show. Osobę – twórcę programu – poznajemy jako Reżysera. Szepta on do ucha Cashowi polecenia i zachęca do zabijania członków gangów. Zabijanie jest rozrywką: „Zabijanie ludzi w *Manhuncie* nie tylko bowiem służy walce o życie, lecz ma również aspekt, nazwijmy to: czysto rozrywkowy”⁶. W grze w efektowny i szczegółowy sposób ukazywane są różne sposoby zabijania – skrucenie karku, uduszenie za pomocą worka, pobicie kijem bejsbolowym. To pierwsza połowa rozgrywki. Część druga to również zabijanie. Zmieniają się jedynie ofiary Casha. Nie są to już opryszki, ale policja, funkcjonariusze SWAT i żołnierze. W recenzjach pojawiają się obawy związane z poziomem agresji: „gra wyzwala w człowieku obcującym z nią skrajne odczucia, a poprzez nadmiar agresji i brutalności, jaki ze sobą niesie, może w znaczący sposób negatywnie wpływać na psychikę”⁷. Twórcy gier stworzyli kontynuację *Manhunta* – wydając *Manhunt 2*, w której gracz wciela się w postać naukowca Daniela Lamba i zostaje uczniem psychopatycznego mordercy.

Postal. Główny bohater to zabójca noszący ksywę „Kolesz”, którego celem jest realizacji prostych zadań typu: oddanie książki do biblioteki, zebranie podpisów pod petycją czy wypowiedanie się. Ale i zabijanie ludzi. Dopiero po dokonaniu odpowiedniej liczby morderstw można przejść do kolejnego poziomu. Ofiary Kolesia to zwykli ludzie – począwszy od saksofonistów, przez mieszkańców wsi, po sprzedawcę w sklepie. Znajdą się również wśród zamordowanych prostytutki oraz policjanci. Gracz w wypełnia-

⁵ Pan European Game Information, *Informacje o PEGI*, <http://www.pegi.info/pl/index/id/369/> [dostęp: 17.01.2015].

⁶ Shut, *Manhunt – recenzja gry*, <http://www.gry-online.pl/S020.asp?ID=1774> [dostęp: 17.01.2015].

⁷ Nielat, *Recenzja gry Manhunt PC*, <http://www.miaostogier.pl/recenzja,pc,737,s2.html> [dostęp: 17.01.2015].

niu misji ma do dyspozycji granaty, pistolet maszynowy, strzelbę, karabin szturmowy, miny, butelki z benzyną, wyrzutnię rakiet, granatnik oraz miotacz płomieni⁸. Niesmak mogą budzić wypowiedzi głównego bohatera: „Broń nie zabija ludzi – ja to robię”, „Pewnie myślałeś, że dzisiaj nie umrzesz – niespodzianka!”, „Bardzo przepraszam, ale czuję, że nachodzi mnie psychoza!” czy „Hmm... czuję tutaj dobrze wysmażone pyszności! (...) Pachnie tu jak... kurczak!” w sytuacji, w której spalił kilkoro ludzi⁹. Powstało aż siedem gier tworzących serię oraz film „Postal” na podstawie tej gry¹⁰.

Hatred. Premiera gry przewidziana jest na rok 2015. Jej autorzy to studio Destructive Creations z Gliwic. Fabuła gry ma nawiązywać do gry *Postal*. Głównym celem bohatera będzie unicestwienie cywilów. Pierwsza misja, której fragmenty zostały upublicznione w zwiastunie, zakłada wymordowanie ludności całego miasteczka. Postać kierowana przez gracza dysponuje całym arsenałem broni i nie ma żadnych trudności w dostaniu się do domów i mieszkań. Drzwi ustępują pod siłą buta, można także wejść przez ścianę, gdy podłoży się ładunek wybuchowy. Bohater *Hatreda* musi w jednej z misji zabić wszystkich obecnych na zabawie oraz na pogrzebie. Kontrowersje może również budzić fakt, że miejsce wszystkich zdarzeń rozgrywanych w grze jest realne – to stan Nowy Jork w USA¹¹.

Lucius. Jest to gra przygodowa oparta na motywach najgorszych horrorów. Gracz wciela się w niej w rolę sześciolatniego chłopca – Luciusa, syna diabła. Jego zadaniem jest zabicie wszystkich mieszkańców domu. Gracz musi być jednak bardzo przebiegły i sprytny, gdyż tylko w ten spo-

sób może osiągnąć cel ze względu na swoje ograniczenia fizyczne. Konieczne jest zatem tworzenie śmiertelnych pułapek, a morderstwa muszą wyglądać na zwykłe wypadki. Wraz z liczbą zgonów główny bohater otrzymuje wiele nadprzyrodzonych zdolności, umożliwiających coraz łatwiejsze pozbawianie życia kolejnych osób¹². Zapowiedziana jest kontynuacja tej gry¹³.

Hotline Miami. Gracz wykonuje szereg brutalnych zabójstw na zlecenie poprzez wiadomości nagrywane na automatyczną sekretarkę. Do dyspozycji ma 35 rodzajów broni oraz 25 gumowych masek, które dają unikatowe zdolności. W recenzji tej gry możemy przeczytać: „Dwaj młodzieńcy z Dennaton Games postanowili stworzyć grę, która opiera się wyłącznie na efektywnym zabijaniu. Na mordowaniu wszystkiego, co się rusza, w wyrafinowany, brutalny i jak najbardziej kreatywny sposób. Zmieniłi gracza w tajemniczą marionetkę, która >>lubi krzywdzić innych ludzi<< – człowieka bez motywacji głębszych niż >>bo klikanie myszką jest przyjemne<<”¹⁴. Akcja rozgrywki przypada na lata osiemdziesiąte XX wieku. Ten tytuł wyróżnia specyficzna 16-bitowa grafika oraz to, że całość gracza obserwuje z lotu ptaka¹⁵. Zapowiedziano kontynuację tej gry.

Powyższe opisy pokazują, że zaprezentowane gry zawierają ekstremalne formy przemocy. Gracz podejmując rozgrywkę sam aktywnie w niej uczestniczy. Należy zaznaczyć, że gry komputerowe można

⁸ Gry-online, *Postal [PC]*, <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=2595> [dostęp: 17.01.2015].

⁹ Wikicytaty, *Koleś (Postal)*, [http://pl.wikiquote.org/wiki/Kole%C5%9B_\(Postal\)](http://pl.wikiquote.org/wiki/Kole%C5%9B_(Postal)) [dostęp: 17.01.2015].

¹⁰ Filmweb, *Postal (2007)*, <http://www.filmweb.pl/Postal/descs> [dostęp: 17.01.2015].

¹¹ Gry-online, *Hatred*, <http://www.gry-online.pl/gra.asp?ID=16059> [dostęp: 17.01.2015].; K. Smoszna, *Widzieliśmy grę Hatred – kontrowersyjnego kłona pierwszego Postala*, <http://www.gry-online.pl/S022.asp?ID=10061> [dostęp: 17.01.2015].

¹² Gry-online, *Lucius [PC]*, <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=15800> [dostęp: 17.01.2015]; Filmweb, *Lucius (2012) Gra wideo*, <http://www.filmweb.pl/wideo/Lucius-2012-645452/descs> [dostęp: 17.01.2015]; J. Sterling, *A Bad omen*, <http://www.destructoid.com/review-lucius-238046.phtml> [dostęp: 17.01.2015]; N. Berens, *Lucius REVIEW*, <http://www.adventuregamers.com/articles/view/23156/> [dostęp: 17.01.2015]; A. Waśniewski, *Lucius – recenzja gry*, <http://ggk.gildia.pl/art/reviews/lucius-recenzja-gry/> [dostęp: 17.01.2015].

¹³ A. O'Connor, *Sandbox Satanizing: Lucius 2 Announced*, <http://www.rockpapershotgun.com/2014/08/08/lucius-2-sandbox-devil-child/> [dostęp: 17.01.2015].

¹⁴ Berlin, *Hotline Miami*, „Tipsomaniak” 2013 (do-datek do CD-Action), s. 8.

¹⁵ Gry-online, *Hotline Miami (PC)*, <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=18967> [dostęp: 17.01.2015].

podzielić na te, w których przeciwnikiem jest sztuczna inteligencja oraz te, w których przeciwnikiem lub przeciwnikami są inni gracze. Ten drugi rodzaj to gry sieciowe. W nich rywalem jest konkretna osoba, która co prawda występuje pod postacią bohatera, jednak jest realna. W ten sposób zakres reakcji przeciwnika jest ograniczony jedynie do możliwości gracza oraz opcji, które są przewidziane przez programistów, a tych zazwyczaj jest bardzo dużo (Jędrzejko 2011).

Jak wskazuje M. Gajewski (2008, s. 268), przemoc występująca w grach jest bardziej niebezpieczna niż występująca w innych mass mediach ze względu na wymaganą od gracza aktywność. Można nawet stwierdzić, że gry mogą stanowić instrukcję zachowań antyspołecznych. Robert Tekieli (2012, s. 89) zaznacza natomiast, że „treści gier komputerowych, muzyki słuchanej w emocjach kodują się w umyśle odbiorców w sposób niezwykle trwały”. Jest to szczególnie niekorzystne w przypadku scen zawierających czyny karalne.

Mariusz Jędrzejko w swoim opisie cech gier wpływających na agresję wyróżnia: aktywne uczestnictwo gracza (użytkownik nie tylko ogląda przemoc, ale w niej uczestniczy); całkowite zaangażowanie w wirtualny świat; powtarzalność gry umożliwiająca wielokrotne uczestnictwo w rozgrywce nacechowanej przemocą; nagradzanie przemocą, która jest najskuteczniejszą drogą do osiągnięcia sukcesu; czyny karalne w realnej rzeczywistości, które w grach nie są tak traktowane (w tym oszukiwanie innych, wykorzystywanie, agresja i wrogość).

Warto zauważyć, że przemoc często jest nagradzana. Może to skutkować tym, że przez swoją powierzchowność agresja będzie odbierana jako banalna i nieważna (Błaszkiwicz 2010/2011).

Niektóre teorie wskazują, że agresja zawarta w grach może przynieść pozytywne efekty. Jest nią niewątpliwie hipoteza katharsis. Zakłada ona, że oglądane sceny przemocy przyczyniają się do rozładowania agresji. Koncepcja ta ma swoje źródło w psychoanalizie. Wyobraźnia jest w stanie

zredukować popędy, w tym agresję. Odbiorca scen zawierających przemoc zaczyna się z tą przemocą identyfikować i tym samym powstrzymuje własne zachowanie nią nacechowane. Istnieje zmodyfikowana teoria, które mówi o spadku agresywności ze względu na oglądane skutki przemocy. Aktualnie teoria ta, mimo danych jej zaprzeczających, ma nadal swoich zwolenników (Pobocho 2002).

Istnieje również hipoteza „powstrzymywania”. Zgodnie z nią oglądanie scen przemocy powoduje u odbiorców wstręt do agresji, a także strach przed nią. Tym samym zmniejsza się agresywność u odbiorcy (Pobocho 2002). Natomiast hipoteza „zastępowania rzeczywistości” zakłada, że gracz dzięki udziałowi w przemocach obecnych w świecie wirtualnym powstrzymuje się od niej w rzeczywistości: „W wyniku oglądania brutalnych scen przemoc następuje więc >>odpływ<< nagromadzonego w widzach okrucieństwa. Dzięki temu ich działanie nie jest skierowane przeciwko normom prawnym i moralnym. Oglądanie zatem przemocy fikcyjnej oczyszcza człowieka ze skłonności lub popędu do agresji oraz redukuje ją, ponieważ zaangażowanie emocjonalne towarzyszące oglądaniu obrazów umożliwia rozładowanie własnej agresywności” (Bałandynowicz 2008).

Jednakże zdecydowanie częściej wskazuje się na to, że powtarzające się sceny przemocy w grach komputerowych mają wpływ na zachowania agresywne u odbiorcy. Wymienia się rozmaite mechanizmy pośredniczące w powstawaniu wzorców komunikacyjnych nacechowanych przemocą. Wśród nich wyróżnia się:

a) Mechanizm desensytyzacji (in. znieczulenia) – polega na tym, że często powtarzające się bodźce przestają być atrakcyjne i tym samym zanika stymulacja. W końcowym efekcie nie występuje reakcja fizjologiczna i następuje zobojętnienie w wyniku procesu habituacji (Poznaniak 2001, Jędrzejko 2011, Augustynek 2001, Bałandynowicz 2008). W przypadku gier użytkownik zaczyna przyjmować postawę obojętności wobec aktów przemocy (Juszczyk 2009).

b) Proces społecznego uczenia się (modelowanie) – poprzez obserwację oraz naśladowanie modelu. W grach komputerowych rolę modelu może pełnić bohater gry (Jędrzejko 2011, Poznaniak 2001, Wrzesień, Bałandynowicz 2008).

c) Warunkowanie instrumentalne (sprawcze) – gracz uczy się konkretnego zachowania poprzez powtarzalność oraz otrzymywanie pozytywnych wzmocnień, np. dodatkowych punktów (Jędrzejko 2011).

Mariusz Jędrzejko wymienia również inne mechanizmy pośredniczące w powstaniu zachowań agresywnych na skutek kontaktu z mediami: trening zachowań antyspołecznych, kształtowanie się nowej tożsamości jednostki i świata, rozhamowanie, wzmożone pobudzenie oraz rozbudzenie instynktu agresji. Stanisław Juszczak (2009) wskazuje, że gracz angażuje wyobraźnię, a podczas rozgrywki pobudzone jest całe ciało do walki i naśladowania oglądanych scen. Skutkuje to kumulacją emocji, co wpływa na realizację zachowań nacechowanych przemocą w realnym świecie.

Gry mogą zwiększyć ilość i siłę antyspołecznych i agresywnych zachowań; utrwalić przekonanie, że rzeczywistość jest zła i wroga; obniżyć wrażliwość na przemoc; zmniejszyć poziom empatii oraz ukształtować postawy oczekujące pojawienia się w rzeczywistym życiu przemocy. Mogą przyczynić się również do akceptacji siłowego rozwiązania problemów, a sama przemoc może zacząć być traktowana jako najskuteczniejsza forma egzekwowania własnych praw (Gajewski 2009). Młodzi ludzie mogą popełniać agresywne czyny naśladując obserwowane w grach, aby zdobyć akceptację i uznanie ze strony rówieśników. Według M. Wrzesień wpływa to na wzrost przestępczości wśród nieletnich.

Mariusz Jędrzejko (2011), podsumowując wyniki swoich badań, stwierdza, że: „agresywne gry sprzyjają zachowaniom agresywnym – im dłuższy czas spędzany w >>sieci gier<<, tym częstsze i brutalniejsze reakcje wobec innych osób, zwłaszcza gdy ingerują one w czas spędzany w grach; (...) obniżają zdolności empatyczne, kon-

cyliacyjne oraz odczuwają; zniechęcają do kompromisowości, dialogu, szanowania odmienności i inności; badane (...) dzieci wykazują się zdecydowanie wyższym potencjałem zachowań agresywnych (czynnych i biernych) niż średnia dla populacji oraz skłonności do siłowego rozwiązywania drobnych nawet problemów (...); utrudniają, a nierzadko uniemożliwiają zrozumienie takich wartości – zjawisk jak: życie, śmierć, miłość, przyjaźń”.

Przemoc była tematem gier video już w latach siedemdziesiątych XX wieku. Początkowo bijatyki i zabójstwa nie wyglądały realistycznie, raczej przypominały kreskówki. Rozwój technologii spowodował, że przedstawiane sceny stały się bardziej rzeczywiste. Jak wskazuje A. Augustynek (2001, s. 153-154), około 95% wszystkich gier polega na walce grającego z różnymi istotami. Część z nich pozwala na „ponowne obejrzenie zabitego przeciwnika z różnych kątów widzenia, spojrzenie w oczy, podeptanie zwłok nogami i zostawienie krwawych śladów”.

Gry zawierające sceny przemocy mogą wzbudzać ciekawość, ponieważ ich użytkownik ma możliwość zrobienia czegoś, co w realnym świecie jest zakazane. Mogą też obniżyć lęk przed aktami agresji, o których donoszą media. Morderstwa, ataki terrorystyczne, wybuchy itp. mogą wydawać się nierealistyczne, ponieważ nie dotyczą graczy. Również wydarzenia ukazywane w grach oswiają możliwe formy zła. Tym samym obniżane jest poczucie dyskomfortu. Największe obawy wywołuje bowiem to, co nieznanne.

Gry umożliwiające zadawanie wprawdzie wirtualnego, ale jednak bólu czy zabijanie są pożądanym przez graczy, zatem dobrze się sprzedają. Tym samym producenci gier dostosowują się do praw rynku i odpowiadają na popyt na przemoc w grach elektronicznych. Z drugiej strony to producenci gier wytwarzają potrzebę oglądania przemocy: „producenci gier nie tylko reagują na potrzeby swoich klientów, ale oni te potrzeby u nich wytwarzają (!) i właśnie dlatego są odpowiedzialni za to, że ich

klienci potrzebują coraz silniejszych dawek przemocy. Gry komputerowe to przecież doskonały biznes” (Poznaniak 2001, s. 211).

„Środowisko wirtualne oddziałuje wielowymiarowo na przebywającego w nim człowieka” (Szmigielska 2009, s. 22). Można zauważyć, że ten wpływ jest coraz bardziej totalny. Również przemoc zawarta w grach nie pozostaje obojętna dla użytkowników. Warto zaznaczyć, że ma ona szczególnie wpływ na młodsze dzieci, które nie odróżniają fantazji od rzeczywistości wirtualnej (Poznaniak 2001). Zatem istotne staje się wyczulenie rodziców na problem gier komputerowych, w jakich uczestniczą ich dzieci.

Literatura

Andrzejewska A., Bednarek J. (2009), *Człowiek w obliczu zagrożeń wirtualnego świata*, [w:] L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Prysznot-Ciesielska (red.), *Audiowizualność. Cyberprzestrzeń. Hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

Augustynek A. (2001), *Różne oblicza agresji*, [w:] R. Borkowski (red.), *Konflikty współczesnego świata*, Wydawnictwa AGH, Kraków.

Balandynowicz A. (2008), *Agresja i przemoc w środkach komunikacji społecznej*, „Prokuratura i Prawo”, nr 1.

Błaszkiwicz R. (2010/2011), *Gry komputerowe a zdrowie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe”, nr 1.

Bobrowicz W. (2006), *Internet – Kultura – Edukacja*, Verba, Lublin.

Gajewski M. (2009), *Brutalne gry komputerowe w życiu dzieci i młodzieży*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Psychologiczne konteksty Internetu*, WAM, Kraków 2009.

Izdebska J. (2003), *Dziecko w świecie mediów i multimediiów – relacje o charakterze pośrednim*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i środowisku wychowawczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Trans Humana, Białystok.

Jędrzejko M. (2011), *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych*

i sieciowych (spojrzenie socjopedagogiczne), „Media i Społeczeństwo”, nr 1.

Juszczak S. (2009), *Fascynacja młodego człowieka grami komputerowymi*, „Edukacja i Dialog”, nr 2.

Kluz W. (2009), *Gry komputerowe w życiu dziecka – korzyści i zagrożenia*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Pobocho J. (2002), *Przemoc w mediach – aspekty sądowo-psychiatryczne*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 11.

Poznaniak W. (2001), *Psychospołeczne skutki przemocy występującej w grach elektronicznych*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 1-2.

Roguska A. (2012), *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Szmigielska B. (2009), *Internet jako środowisko edukacyjne*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Psychologiczne konteksty Internetu*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Tekieli R. (2012), *Zmanipuluję cię, kochanie*, Wydawnictwo M, Kraków.

SUMMARY

Brutality and destruction in computer games

Computer games are one of the most popular leisure activities. They often feature scenes which contain violence. At the market you can find the titles that contain extreme brutality, for example: *Manhunt*, *Postal*, *Hatred*, *Lucius* or *Hotline Miami*. They are intended for adult audiences – people who are able to distinguish fiction from the real world. Games that allow the infliction of pain and killing are desired by consumers. For this reason, game manufacturers are adapting to the market and respond to the demand for violence in computer games. However, they also produce that same need to watch violence. It should be noted that repeated scenes of violence in video games influence player's aggressive behaviours (even adults).

PWP NOWE KOMPETENCJE dla młodych zagrożonych wykluczeniem społecznym

SLAWOMIR PIWOWARCZYK
Warszawa

Od kilkunastu miesięcy Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży (PFDiM) realizuje projekt pod nazwą „PWP Nowe Kompetencje”. Jest on współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

PWP w nazwie projektu oznacza: „projekt współpracy ponadnarodowej”. I rzeczywiście kluczowym „elementem” dla wypracowania nowych metod pracy z osobami młodymi, zagrożonymi wykluczeniem społecznym jest transfer wiedzy i doświadczenia katalońskiej organizacji ESPLAI (Fundacion Accion Social, Education y Tiempo Libre), które adaptowane są do polskich warunków i wzbogacają metody pracy m.in. placówek wsparcia dziennego.

Partnerem krajowym projektu jest Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy im. Kazimierza Lisieckiego „Dziadka” (TPDU), które w swoich placówkach wykorzystuje modele animacji lokalnej wypracowane podczas realizacji projektu.

Aktualne działania projektowe koncentrują się na dwóch mazowieckich ośrodkach – Warszawie i Ostrołęce. To w tym miastach młodzież pod opieką swoich wychowawców uczestniczy w zajęciach i sama prowadzi szereg działań zgodnych z metodologią modeli. O ile w Warszawie uczestnicy rekrutują się głównie z placówek prowadzonych przez TPDU oraz z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego, o tyle uczestnicy z Ostrołęki reprezentują

bardzo różne środowiska, do których udało się dotrzeć dzięki życzliwości Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie oraz Ostrołęckiego Centrum Kultury, z jego filią „Kultownią”.

Na czym polega projekt i jaki jest jego cel?

Ma on na celu podniesienie jakości oferty wsparcia dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Dotyczy osób w wieku 15-24 lata. W tym celu zostały zaadaptowane rozwiązania katalońskiej Fundacji ESPLAI dotyczące przygotowania do wejścia na rynek pracy poprzez rozwój kompetencji zawodowych oraz kompetencji społecznych z wykorzystaniem animacji lokalnej i multimedialnych.

Zaadaptowane materiały zostały określone mianem „modeli animacji lokalnej”. Przygotowano dwa modele animacji lokalnej. Pierwszy adresowany jest do młodzieży w wieku 15-19 lat, drugi do osób w wieku 20-25 lat. Obydwa modele mają za zadanie pomóc młodym ludziom w odpowiedzialnym wejściu w dorosłość, z którą wiąże się także m.in. znalezienie i utrzymanie pracy.

Pierwszy model animacji lokalnej obejmuje:

- trening umiejętności społecznych,
- warsztaty planowania działań w społeczności lokalnej,
- warsztaty dotyczące wykorzystania multimedialnych w działaniach,
- samodzielne inicjatywy lokalne młodzieży na rzecz innych.

Trening umiejętności społecznych to gotowy zestaw scenariuszy zajęć warsztatowych dotyczących takich zagadnień jak: komunikacja międzyludzka; rozpoznawanie i zarządzanie emocjami; współpraca w grupie; rozwiązywanie problemów; komunikacja i zarządzanie emocjami w miejscu pracy; współpraca w grupie i wspólne rozwiązywanie problemów.

Następnie uczestnicy rozpoczynają cykl zajęć, podczas których starają się zdiagnozować potrzeby swojego najbliższego otoczenia. Owo „rozeznanie” staje się podstawą do zaproponowania własnego projektu

o charakterze społecznym i jego realizacji. Zachęca się uczestników do przygotowania krótkiego filmu obrazującego realizację projektu bądź zorganizowania wystawy zdjęć albo napisania artykułu na ten temat, ponieważ model animacji lokalnej zakłada przysposobienie uczestników do pracy z multimediami.

Realizacja projektu społecznego przez osoby zagrożone wykluczeniem społecznym to bardzo cenne „odwrócenie ról”. Bardzo często są to bowiem osoby „biorące” (np. klienci ośrodków pomocy społecznej), które oswoiły się z obecną sytuacją i traktują ją jako „normalną”. Realizując projekt społeczny młodzi ludzie doświadczają siebie jako osoby „dające”, robiące coś dla innych. Dotychczas realizowane inicjatywy społeczne pokazały, że czerpią z tego wiele satysfakcji i chcą podejmować kolejne działania. Można więc mówić o pewnej zmianie ich postaw.

Drugi model animacji lokalnej obejmuje:

- trening umiejętności społecznych,
- trening umiejętności finansowych,
- przygotowanie do job-shadowing (w tym diagnoza zawodowa),
- job-shadowing.

Podczas treningu umiejętności społecznych przywiązuje się większą (niż w modelu pierwszym) wagę do powiązania kompetencji społecznych z realnymi sytuacjami zawodowymi, z którymi osoby w wieku 20 – 25 lat już się zetknęły.

Do modelu drugiego wprowadzono kilka scenariuszy zajęć rozwijających kompetencje finansowe. Uczestnicy poznają m.in. mechanizmy współczesnych pułapek finansowych i konsekwencje nieodpowiedzialnej konsumpcji.

Następnie uczestnicy przechodzą do indywidualnej pracy, która ma na celu zdiagnozowanie zasobów i właściwe ich wykorzystanie w procesie stawania się dobrym pracownikiem. Końcowym etapem realizacji drugiego modelu jest kilkutygodniowy staż zawodowy, który odbywa się w takim miejscu i w takim środowisku, które najbardziej odpowiada zdiagnozowanemu „profilowi” uczestnika. Stażysta staje się „cieniem” oso-

by z nim pracującej, stara się ją naśladować, towarzyszyć jej w pracy, a przez to zdobywać nie tylko doświadczenie, ale przede wszystkim nabywać cech i umiejętności swojego „mistrza”. Stąd tę formę stażu określa się mianem job-shadowing.

Kontekst realizacji projektu

Problemy, na które realizatorzy projektu poszukują odpowiedzi, aplikując metodologię ESPLAI, związane są z ubóstwem i bezrobociem.

Według badań Mazowieckiego Centrum Polityki Społecznej – „Diagnoza stanu zastanego w dziedzinie polityki, pomocy i integracji społecznej” – wśród 310 tysięcy rodzin, którym udzielono pomocy społecznej w różnych formach, 87 920 było dotkniętych ubóstwem, a 60 881 – bezrobociem. W Ostrołęce pomocą społeczną objętych jest 455 młodych ludzi wieku od 15 do 24 r. ż. W grupie tej 45% uczy się, a 54% zarejestrowanych jest w Powiatowym Urzędzie Pracy. Podobnie proporcje kształtują się na terenie Warszawy.

Na Mazowszu zarejestrowano 251 492 bezrobotnych, w tym 18% to młodzi ludzie do 25 r.ż. (dane WUP Warszawa 2012 r.). Główne przyczyny bezrobocia to niski poziom wykształcenia, brak doświadczenia zawodowego oraz brak kompetencji potrzebnych na rynku pracy.

Z badań przeprowadzonych w Warszawie przez realizatorów projektu (wywiadów grupowych i diagnoz indywidualnych) również wynika, że młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym ma niski poziom wykształcenia i brakuje jej kompetencji niezbędnych na rynku pracy. Główne wnioski z tych badań to:

- niski poziom kompetencji społecznych młodych ludzi i brak pozytywnych wzorów w tym zakresie (umiejętności komunikacyjne, umiejętność współdziałania, rozwiązywania problemów),
- brak potwierdzonych kwalifikacji zawodowych, które ułatwiałyby młodym ludziom znalezienie i utrzymanie pracy,
- niski poziom wykształcenia (gimnazjum lub nieukończone gimnazjum).

Powyższe wnioski dotyczyły ponad 50% badanych.

W Ostrołęce przeprowadzono analizę raportów Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie. Wskazywały one na podobne problemy, tj. niskie kompetencje społeczne, brak potwierdzonych kwalifikacji zawodowych oraz niski poziom wykształcenia ogólnego młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Realizacja projektu „PWP Nowe Kompetencje” koresponduje także z raportem ECDVT „Skill needs in Europe, Focus on 2020”, w którym stwierdzono, że sektor usług, który obecnie jest najszybciej rozwijającym się komponentem gospodarki, wymaga rozbudowanych kompetencji społecznych w relacjach pracownik-pracownik oraz pracownik-klient.

Kontakty te wymagają umiejętności „miękkich”, co potwierdzają również badania KOWEZIU „Badania kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego” (2010 r.).

Należy zwrócić uwagę na ograniczoną ofertę zajęć służących usamodzielnianiu młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem społecznym. Zgodnie z „Bilansem potrzeb w zakresie pomocy społecznej na 2011 rok dla województwa mazowieckiego” (CRZL i MCPS) na Mazowszu działają 162 placówki wsparcia dziennego oraz centra aktywizacji lokalnej (PWD/CAL). Z badań WRZOS (2011) „Krajowy raport badawczy – pomoc i integracja społeczna wobec wybranych grup – diagnoza standaryzacji usług i modeli instytucji”, przeprowadzonych w 56 placówkach, wynika, że PWD/CAL relatywnie rzadko prowadzą zajęcia dotyczące: treningów budżetowych (14%); obsługi komputera (20%); treningów umiejętności społecznych i interpersonalnych (48%). Wskazuje to na fakt, że PWD/CAL prowadzą niewiele zajęć mających na celu integrację społeczną młodych ludzi poprzez rozwój kompetencji niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania. Ograniczona oferta PWD/CAL jest między innymi skutkiem niskiego stopnia standaryzacji zajęć edukacyjnych. Brak standardów powoduje,

że personel nie ma jasnych wytycznych dotyczących rodzaju działań, jakie powinien podejmować.

Przedstawiciele ESPLAI podczas wizyty studyjnej w Polsce w październiku 2014 r. zwrócili uwagę na brak standardów i wytycznych w tym zakresie. Podkreślając ogromne zaangażowanie wychowawców placówek i niezwykle różnorodność podejmowanych w Polsce działań z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym, rekomendowali większe zwrócenie uwagi na metodologię pracy i długoterminowe określanie celów wychowawczych.

Jak skorzystać z modeli animacji lokalnej?

Obecnie trwa tzw. upowszechnienie efektów omawianego projektu. Oznacza ono przede wszystkim zachęcenie placówek i ośrodków pracujących z młodymi ludźmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym do skorzystania z wypracowanych modeli animacji lokalnej. Oprócz działań typowo promocyjnych realizatorzy projektu dokładają starań, by na terenie województwa mazowieckiego istniała kilkudziesięcioosobowa grupa personelu PWD/CAL, tj. osób, które na co dzień pracują z młodzieżą i zostaną przeszkolone w zakresie wspomnianych modeli. W tym celu w pierwszej połowie 2015 r. planowane jest przeprowadzenie czterech seminariów szkoleniowych w różnych miejscowościach województwa mazowieckiego. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży chce nawiązać kontakt z instytucjami zainteresowanymi współorganizacją takich seminariów. Środki na realizację seminariów są zapewnione w budżecie projektu.

O terminach i miejscach seminariów PFDiM poinformuje drogą mailową i na stronie internetowej www.pcyf.org.pl w zakładce: programy/realizowane/pwp nowe kompetencje. Znajdzie się tam też informacja o konferencji upowszechniającej efekty projektu, która odbędzie się w czerwcu br.

Uczestnicy seminariów otrzymają bezpłatnie komplet scenariuszy zajęć do modeli animacji lokalnej; będzie on także dostępny na ww. stronie internetowej.

STRES EDUKACYJNY GIMNAZJALISTÓW

STANISŁAW KORCZYŃSKI

Dąbrowa Górnicza

Stres edukacyjny to stan emocjonalny powstały w wyniku subiektywnie zinterpretowanych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych związanych z procesem przyswajania i pogłębiania wiedzy, w ścisłym powiązaniu z zasobami osobistymi ucznia. Opierając się na koncepcji R. Lazarusa i S. Folkmana (Terelak 2008, s. 63), można przyjąć, że uczeń będzie w stresie, gdy w wyniku percepcji zdarzeń oceniać będzie swoje możliwości jako nieodpowiadające wymogom stawianym przez środowisko (szkołę, dom rodzinny lub inne środowiska wychowawcze, środowisko rówieśnicze) i utrudniające osiągnięcie celu bądź zaspokojenie ważnych potrzeb. Jeżeli uczeń będzie przekonany o skuteczności poradzenia sobie z zadaniem, będzie nastawiony na pokonanie trudności, skoncentrowany na działaniu, wówczas napięcie przyjmuje wartość dodatnią i zwiększy się prawdopodobieństwo sukcesu. Jeżeli zaś przystępując do wykonania zadania żywić będzie przekonanie o własnej nieporadności, wówczas towarzyszące takiemu nastawieniu emocje obniżą sprawność działania. W tym przypadku niska ocena własnych zasobów będzie czynnikiem utrudniającym pokonanie trudności i nasilonego stresu.

Bardzo często zachodzi rozbieżność między sytuacją postrzeganą przez niektórych uczniów a sytuacją widzianą przez innych, dlatego te same bodźce, zdarzenia będą różnie interpretowane przez poszczególnych uczniów. Są tacy uczniowie, którzy dostrzegają niewiele sytuacji wzbudzających lęk, niepokój, agresję i którzy nie czują się zawiedzeni i sfrustrowani. Stresu doznawać

będą ci uczniowie, których poziom gotowości do sprostania wymaganiom otoczenia społecznego jest niewielki, gdy otoczenie nie spełnia ich oczekiwań ze względu na zbyt wysokie wymagania, mało atrakcyjny program, niskie kompetencje zawodowe nauczycieli, niepowodzenia w relacjach z kolegami i nauczycielami, nieodpowiednie postawy rodziców itp. Nie tylko sposób reagowania, ale i przeżywania sytuacji stresogennych jest indywidualnie zróżnicowany. Podobnie jest z radzeniem sobie w sytuacjach stresowych. Poszczególne osoby wypracowują sobie własną strategię pokonywania stresu.

Metodologiczne podstawy badań

Celem badań jest poznanie czynników stresujących uczniów w procesie szkolnej edukacji, sposobów reagowania na stres oraz uzyskanie informacji o podejmowanych działaniach zmierzających do łagodzenia przykrych stanów emocjonalnych, a także opracowanie wskazań dla nauczycieli i rodziców w celu podjęcia działań zmierzających do przewycięzania uczniowskiego stresu.

Planując badania starano się znaleźć odpowiedź na kilka pytań:

1. Jaki jest poziom stresu dziewcząt i chłopców?
2. Jakie czynniki związane ze szkolną edukacją są postrzegane przez dziewczęta i chłopców jako najbardziej stresogenne?
3. Jakie skutki stresu w funkcjonowaniu organizmu postrzegają dziewczęta i chłopcy?

4. Jakie czynności podejmują badani w celu łagodzenia i/lub przezwyciężania stresu?

Badania prowadzono za pomocą sondażu diagnostycznego, posługując się techniką ankiety, której narzędziem był kwestionariusz ankiety „Uczniowska ocena różnych sytuacji edukacyjnych” (Korczyński 2013). Kwestionariusz zawiera 40 twierdzeń, do których badani ustosunkowywali się za pomocą pięciostopniowej skali:

1 – sytuacja ta nie występuje lub nie dotyczy mojej osoby;

2 – sytuacja ta występuje, ale mi nie przeszkadza i nie denerwuje;

3 – czasami mnie to denerwuje lub przeszkadza;

4 – dość często jest to powodem mojego zdenerwowania;

5 – denerwuje mnie to cały czas w szkole lub w domu.

W oparciu o tę skalę określono poziom uczniowskiego stresu oraz ustalono rangę czynników stresogennych dla poszczególnych kategorii oraz w obrębie każdej z ośmiu kategorii (tabela 2). Przyjeliśmy, że twierdzenia ocenione skalą 4 i 5 będą wskazywać na wysoką i bardzo wysoką stresogenność, a oznaczone liczbą 3 – na umiarkowaną, przeciętną. Twierdzenia, które badani oceniali skalą 1 i 2, uznano jako niemające wpływu na zaburzenia w ich funkcjonowaniu. Wszystkie twierdzenia zakwalifikowano do ośmiu kategorii (tabela 2). Sondaż prowadzono także w oparciu o technikę swobodnej wypowiedzi pisemnej, polegającej na opisie sytuacji szkolnych i/lub pozaszkolnych, głównie w domu rodzinnym, które były przyczyną silnych przeżyć emocjonalnych, irytacji, lęku, stresu, frustracji. Badaniami objęto 895 uczniów w tym 463 dziewcząt i 432 chłopców kształcących się w szkołach gimnazjalnych na terenie województw śląskiego i opolskiego.

Wyniki badań

Badania wykazały, że stres przekraczający możliwości radzenia sobie z wymaganiami adaptacyjnymi otoczenia dotyczy prawie 20% gimnazjalistów (tabela 1). Jest on nieco

wyższy u chłopców (21,5%) niż u dziewcząt (18%). Dziewczęta z reguły łatwiej przystosowują się do szkoły, obowiązujących w niej norm, są bardziej obowiązkowe, pilne, systematyczne w pracy, łatwiej wywiązują się z zadań. To też sprawia, że relacje z nauczycielami i rodzicami są mniej konfliktogenne.

Tabela nr 1. Ogólny poziom stresu gimnazjalistów z uwzględnieniem zmiennej płci (w %)

Poziom stresu	Dziewczęta N=463	Chłopcy N=432	Razem N=895
Bardzo wysoki	6,5	9,1	7,8
Wysoki	11,5	12,4	12,0
Przeciętny	22,8	20,8	21,8
Minimalny	59,2	57,7	58,4

Źródło: opracowanie własne.

Z badań wynika, że stres u ponad 20% badanych osiąga umiarkowany poziom. Jest to stres okazjonalny, gdyż charakterystyczne dla niego są okresy wzmożonych napięć, które nie są dla uczniów nadmiernie obciążające, a stanowiące nawet siłę napędową ich działań. Ponad 58% respondentów, mimo że styka się z sytuacjami stresogennymi, akceptuje szkołę i swoje w niej miejsce, postrzega sytuacje edukacyjne jako normalne w ich życiu, ukierunkowane na cel czynności związanych z ich podstawową działalnością. Chociaż wiele sytuacji szkolnych budzi w nich opór i sprzeciw ze względu na rygor i wymagania oraz posłuszeństwo wobec autorytetów, to jednak traktuje je jako nieodłączny element życia szkoły. Taka postawa sprzyja pokonywaniu trudności i stwarza większą możliwość adaptacji w przyszłym życiu zawodowym.

Czynniki stresogenne w subiektywnej ocenie gimnazjalistów

Najwyższą rangę spośród ośmiu kategorii stresogennych uzyskały dwie ściśle powiązane grupy czynników: „przeciążenie psychiczne” i „przeciążenie nauką” (tabela 2). Przeciążenie psychiczne wymienia-
ne jest przez 29% ankietowanych i prawie w takim samym stopniu przez dziewczęta

i chłopców. Zbliżony wynik uzyskało również przeciążenie nauką połączone z niską oceną swych umiejętności poznawczych. Na miejscu trzecim wśród czynników wysoce stresogennych (niezależnie od płci) gimnazjaliści wymienili trudności edukacyjne i brak wiary w skuteczność podejmowanych działań. Stres z tego powodu przeżywa ponad 27% badanych, w zbliżonym odsetku dziewczęta i chłopcy. Kolejną rangę wśród stresorów edukacyjnych młodzież przypisała uczącym ich nauczycielom. Wyższy stres w relacjach z nauczycielami przeżywają chłopcy. Dla 15-20% gimnazjalistów źródłem stresu okazali się rodzice, ale dla większości badanych relacje z rodzicami miały pozytywny wpływ na ich samopoczucie, samoocenę i stosunek do życia.

Za mało stresujące (ranga 2) zarówno dziewczęta, jak i chłopcy uznali relacje koleżeńskie, ale co szósty uczeń do ich oceny posłużył się skalą 4 i 5. Prawie w takim samym odsetku powodem stresu dziewcząt i chłopców jest zawiść. Najmniej stresogennym czynnikiem (ranga 1) okazało się poczucie bezpieczeństwa. Jako stresor wymienia go około 13% ankietowanych. Ten wynik jest zaskoczeniem, gdyż wiele źródeł podaje, że agresja, przemoc i mobbing są poważnym problemem współczesnej szkoły, a szczególnie w szkołach gimnazjalnych.

Przeciążenie rolą ucznia. Przeciążenie to sytuacja, w której uczeń zmuszony jest do wykonywania zadań na granicy swoich możliwości fizycznych lub psychicznych. Może ono być ilościowe i jakościowe. Prze-

Tabela nr 2. Ranga kategorii ze względu na zawartość czynników stresogennych, z uwzględnieniem zmiennej płci (w %)

Nazwa kategorii	Skala	Dziewczęta N=463	Chłopcy N=432	Razem N=895	Wskaźnik procentowy wysokiej stresogenności	Ranga
Poczucie przeciążenia nauką i niskiej oceny swych umiejętności poznawczych	3	30,6	24,8	27,7	27,8	7
	4	18,6	16,5	17,6		
	5	9,1	11,2	10,2		
Przeciążenie psychiczne	3	31,8	28,5	30,2	31,3	8
	4	19,2	18,0	18,6		
	5	11,1	14,3	12,7		
Poczucie bezpieczeństwa	3	16,6	18,1	17,4	13,2	1
	4	8,0	8,0	8,0		
	5	3,8	6,6	5,2		
Klimat interpersonalny grupy rówieśniczej	3	19,4	17,6	18,5	16,0	2
	4	10,2	11,0	10,6		
	5	4,5	6,3	5,4		
Zazdrość w relacjach interpersonalnych	3	17,8	16,8	17,3	17,6	3
	4	9,7	9,9	9,8		
	5	7,6	7,9	7,8		
Trudności edukacyjne i brak wiary w skuteczność podejmowanych działań	3	27,1	25,1	26,1	22,3	6
	4	15,2	14,7	15,1		
	5	6,9	7,5	7,2		
Relacje dziecko-rodzic	3	17,3	14,0	15,6	18,1	4
	4	10,6	9,8	10,3		
	5	5,6	10,1	7,8		
Relacje uczeń-nauczyciel	3	21,6	21,6	21,6	19,4	5
	4	10,1	11,4	10,7		
	5	6,2	11,0	8,7		

Źródło: opracowanie własne.

ciążenie ilościowe spowodowane jest dużą liczbą zadań do wykonania w krótkim czasie. Przeciążenie jakościowe następuje w wyniku wykonywania zadań trudnych, skomplikowanych umysłowo, w stosunku do możliwości ucznia. Prowadzi ono do narastania konfliktu wewnętrznego, utrudniającego wykonywanie wielu czynności związanych ze szkolną edukacją. Utrzymujące się przez dłuższy czas przeciążenie ilościowe i/lub jakościowe może skutkować różnymi zaburzeniami w funkcjonowaniu ucznia, przyczynić się do zmęczenia, wyczerpania, niezadowolenia, osłabienia siły dążeń.

Z badań wynika, że uczniowie w wysokim odsetku (41%) są wyczerpani psychicznie i odczuwają zmęczenie po zakończeniu zajęć szkolnych. Zmęczenie wynika z długiego pobytu w szkole, braku ruchu, ciągłego wysiłku umysłowego, częstych sprawdzianów, klasówek, przebywania w dusznych pomieszczeniach i w hałasie. Zmęczenie prowadzi do niechęci do nauki i szkoły, napięcia, niepokoju, wyczerpania organizmu, bezsensowności, problemów z pamięcią, zmienności nastrojów itp. Na zmęczenie ma też wpływ sposób funkcjonowania ucznia po powrocie ze szkoły; siedzenie godzinami przed komputerem lub telewizorem. Zmęczenie może być obiektywne i subiektywne. To rozróżnienie wskazuje, że istnieją różnice między dziećmi w zakresie odczuwania zmęczenia. Około 60% badanych uczniów nie dostrzega ujemnych skutków zmęczenia szkolnego dla ich funkcjonowania, a więc nie jest u nich powodem napięcia, rozdrażnienia i irytacji.

Rozpatrując przeciążenie psychiczne uczniów należy zwrócić uwagę na dość niepokojący wynik badań, jakim jest ustawiczne napięcie uczniów podczas lekcji, spowodowane postawą nauczycieli. Niemal co trzeci gimnazjalista wiąże stres z napięciem, jakie towarzyszy mu w czasie lekcji. Chłopcy (36%) pod względem tych przejawów zachowań przewyższają dziewczęta (28%). Deklarowana mniejsza o 8% wysoka stresogenność dziewcząt może być spowodowana między innymi tym, że „dziewczynki są rzadko ganione przez nauczycieli. Dla-

tego, jeśli im się to zdarzy, trudniej im odrzucić naganę jako wyraz nauczycielskiego uprzedzenia. Stale okazywana im życzliwość w pewnym sensie zmusza je do uznania, iż rzeczywiście były nie w porządku, zamiast powiedzieć sobie, że nie w porządku jest raczej nauczyciel” (Konarzewski 1991, s. 103). Co trzeci gimnazjalista dostrzega niekorzystne skutki stresu dla przebiegu jego procesów poznawczych, zauważa, że w trakcie wezwania do odpowiedzi ma trudności z odtworzeniem tego, czego się nauczył.

Często zdarza się, że myślenie o szkole wychodzi poza jej mury i nadal jest niezwykle dokuczliwe. U 28% ankietowanych już sama myśl o szkole wywołuje stan zniechęcenia i nerwowości. Wyraźnie nasila się on w niedzielne popołudnie. Taki stan podkreślany jest częściej przez chłopców (31%) niż przez dziewczęta (24%). Zamartwianie się problemami szkolnymi, z wyolbrzymianiem sytuacji zaistniałych w szkole, przy użyciu skali 4 i 5, zaznaczył co czwarty gimnazjalista. Dziewczęta z tego powodu w wyższym odsetku (28%) żyją w napięciu niż chłopcy (22%).

Obciążenie nadmiarem czynności edukacyjnych. Z poprzednio opisanym przeciążeniem ma związek inny rodzaj przeciążenia – wynikający z nadmiaru nauki i niskiej oceny własnych umiejętności poznawczych. Umiejętności poznawcze są tu rozumiane jako dyspozycja do efektywnego wykonywania czynności związanych z uczeniem się, wykonywaniem zadań zleconych przez nauczyciela.

28% uczniów (w takim samym odsetku dziewczęta, jak i chłopcy) czuje przeciążenie nauką w szkole. Wynika ono głównie z nadmiaru różnych obowiązków szkolnych – długiego pobytu w szkole, odrabiania zadań, które przeciąga się do późnych godzin nocnych, uczestnictwa w różnych formach wzbogacania swoich zainteresowań itp. Ten aspekt przeciążenia podkreśla 39% badanych. Poczucie obciążenia nadmiarem różnych obowiązków szkolnych wymienia aż 46% dziewcząt i co trzeci badany chłopiec. Brak czasu na odpoczynek i porządny sen sprawia, że na drugi

dzień niewyspani i wyczerpani uczniowie są mniej aktywni na lekcjach. Sytuacja ta znalazła odzwierciedlenie w następującej wypowiedzi uczennicy:

– Życie ucznia nie należy do łatwych, ciągle to samo: siedzenie przez osiem godzin na twardych krzesłach, kartkówki, sprawdziany, odpytywanie. Do domu wracam zmęczona i brakuje mi sił do dalszej nauki, a tu znowu ciężka praca, trzeba się przygotować na następny dzień. Przez to nie mogę się skoncentrować i mam trudności w przyswojeniu sobie wiedzy. Bardzo męczy mnie wieczorne odrabianie lekcji.

W wypowiedziach pisemnych uczniowie najczęściej podkreślają nadmiar sprawdzianów i zadań do wykonania w domu

– Denerwują mnie liczne sprawdziany i kartkówki. Gdy jest kilka sprawdzianów, wszystko mi się miesza. A gdy dostanę jedynkę, odechciewa mi się uczyć. Wtedy zaczynam się buntować i przez następne dwa tygodnie nic nie robię. Gdy stres opadnie, powoli zabieram się do nauki, mam też dość zakazu rozrywek.

– Największy stres przeżywam wtedy, gdy jest dużo zadań domowych i sprawdzianów. Czasami jestem też zestresowana różnymi konfliktami związanymi z przyjaciółkami, ale najgorsze dla mnie są częste sprawdziany, kartkówki, wzywanie do odpowiedzi i zadania domowe. Od razu jestem inna, gdy pojawi się taki dzień, że jest mniejsza ilość zadań, sprawdzianów, kartkówek, gdy wiem, że nie będę pytana.

Przeciążenia nauką można też doszukiwać się w niesystematycznej pracy uczniów, a jest ono dość powszechne. Świadczą o tym badania przeprowadzone wśród siedmiu łódzkich gimnazjów. Wynika z nich, że 58% gimnazjalistów nie uczy się systematycznie, ale „na ostatnią chwilę”. Do systematycznej nauki przyznaje się 19% badanych¹.

Uczniowie żyją w napięciu po zakończeniu nauki w szkole, a to ze względu na nad-

miar czynności zleczanych im do wykonania w domu. Stres nasila się głównie u tych uczniów, którzy nie są w stanie wykonać zadanych prac samodzielnie, gdy zadanie nie zostało przez nauczyciela sformułowane jasno i zrozumiale, gdy uczeń nie wie, jak odrobić pracę domową.

– Najbardziej jestem zdenerwowana wtedy, gdy czegoś nie umiem, a nauczycielka nie potrafi tego wytłumaczyć, i gdy jest dużo prac domowych i kartkówek. Przez to nienawidzę szkoły, chociaż wiem, że w życiu jest potrzebna.

– Najbardziej stresuje mnie to, że nauczyciele zadają nam bardzo dużo zadań domowych, a do tego dochodzą sprawdziany i kartkówki, a nauczyciele myślą tylko o swoim przedmiocie, a my mamy jeszcze z szesnaście innych, i tak z każdego jest coś do zrobienia. Przy tym wszystkim nauczyciele mają bardzo wysokie i surowe punktacje.

Sugestie, że „nauczyciele większy nacisk kładą na samodzielne uczenie się w domu niż na lekcjach” jako silny lub bardzo silny stresor uznało prawie 31% respondentów. Przeciążenie nadmiarem prac domowych silniej odczuwają chłopcy (33%) niż dziewczęta (28%). Dziewczęta z tego powodu są mniej zestresowane, gdyż są bardziej systematyczne w nauce i odpowiedzialne. Chłopcy zaś są bardziej niecierpliwi i mniej zmotywowani do wykonywania takich prac, zwłaszcza gdy nie są kontrolowani. Uczniowie w 22% odczuwają przeciążenie w związku z niską oceną własnych umiejętności poznawczych. Taka percepcja siebie może wynikać z krytycznego ujmowania umysłowych właściwości charakterystycznego dla okresu dorastania i wpływać niekorzystnie na podejmowanie wyzwań i wysiłków zmierzających do pokonywania trudności. Co czwartego badanego stresuje niepewność swojej wiedzy. Stres z tego powodu jest wyższy u chłopców (27%) niż u dziewcząt (23%). Zbliżony odsetek respondentów (21%) ma trudności ze sprośaniem wymaganiom szkolnym. Zaniżone poczucie wartości własnej w tym względzie jako czynnik stresogenny podkreślają nieco częściej chłopcy. Stresorem dla 18% bada-

¹ Raport końcowy: *Kim jest współczesny gimnazjalista?*, Instytut Socjologii. Katedra Metod i Technik Badań Społecznych. Uniwersytet Łódzki, <http://www.eksoc.uni.lodz.pl/is/doc/gimnazjalista.pdf>, dostęp 2014 05 22.

nych dziewcząt i chłopców jest też dokonywanie niekorzystnych porównań efektów uczenia się z innymi uczniami.

Poczucie bezpieczeństwa. Przyczyn uczniowskiego stresu można doszukiwać się także w braku poczucia bezpieczeństwa ze względu na niewłaściwe relacje interpersonalne z nauczycielami i rówieśnikami. Częstymi stresorami zagrażającymi bezpieczeństwu uczniów są: dokuczanie, straszenie różnymi sankcjami, znęcanie fizyczne i psychiczne.

O poczuciu bezpieczeństwa najlepiej świadczy ustosunkowanie się badanych do twierdzenia „W szkole czuję się niepewnie i mało bezpiecznie”. Zagrożenie osobistego bezpieczeństwa dostrzega co dziesiąty gimnazjalista, jednak częściej stres z tego powodu przeżywają chłopcy. Stresem dla wielu uczniów jest zmuszanie do podporządkowania się oczekiwaniom rówieśników, które nie są przez nich akceptowane. Niedostosowanie się do narzucanych im wymagań skutkuje często dokuczaniem, znęcaniem, wymuszaniem, biciem, straszeniem. Ofiary takich zachowań (ok. 16% badanych) dostrzegają u siebie zachwianie równowagi psychicznej. Prawie co siódmy ankietowany przyczynę zagrożenia swego dobrostanu psychicznego dostrzega w straszeniu przez nauczycieli pozostawieniem na drugi rok w tej samej klasie lub poprawką z przedmiotu.

Cechą charakterystyczną młodzieży w okresie dorastania jest silne dążenie do autonomii. Jeżeli nie znajduje odzwierciedlenia w szkolnej rzeczywistości, budzi u młodych ludzi opór i sprzeciw, rodzi wewnętrzny konflikt, jest przyczyną licznych napięć i irytacji. Pomijanie w procesie edukacji tej właściwości okresu dorastania jest u 16% badanych przyczyną wysokiego stresu. Brak możliwości wyrażania swego zdania podkreśla ok. 18% badanych gimnazjalistów i 12% gimnazjalistek.

Grupa rówieśnicza źródłem uczniowskiego stresu. Grupa społeczna złożona z rówieśników odgrywa ważną rolę w kształtowaniu stosunku ucznia do szkoły. Zapewnia ona dzieciom poczucie przynależności i akceptacji, dzięki któremu w trud-

nych sytuacjach będą czuć się pewniej i bezpieczniej, otrzymując należyte wsparcie z jej strony. Rówieśnicy nie zawsze mają jednak korzystny wpływ na kolegów, czasem ich zachowanie może powodować stres. Niektórzy nastolatki czują się izolowani, nieakceptowani, odtrąceni przez kolegów bądź krzywdzeni fizycznie lub psychicznie. Zakłócenia w funkcjonowaniu ucznia w grupie utrudniają prawidłową socjalizację i internalizację norm obowiązujących w grupie oraz rozwój osobowości. „Ustawiczne przebywanie w klimacie bezwzględnej podporządkowania, lęku, poczucia braku wpływu i własnej sprawczości odbija się na psychice ucznia. Kształtuje bowiem takie cechy osobowości jak: bierność, brak aktywności i samodzielności w działaniu, brak wiary w siebie, nieumiejętność podejmowania decyzji i wyborów” (Szperlich, Lehman 2008).

Relacje z rówieśnikami dotyczyć mogą niezdrowej rywalizacji o oceny, wyśmiewania, upokorzenia, izolacji. We współczesnych szkołach panuje rywalizacja uczniów o stopnie, tzw. „wyścig szczurów”, jak i o względy nauczycieli, co dodatkowo powoduje stałe napięcie i podenerwowanie. Stres z powodu niewłaściwego klimatu grupy rówieśniczej przeżywa 16% gimnazjalistów, chłopcy częściej w porównaniu z dziewczętami. W kategorii „klimat interpersonalny grupy” najwyższy wynik (22,7%) uzyskało twierdzenie, które wskazuje na rywalizację kolegów o stopnie i względy nauczycieli. Zachowanie takie bardziej irytuje chłopców (23,7%) niż dziewczęta (21,6%). Bardzo stresująca dla uczniów jest sytuacja, gdy inni wyśmiewają się i drwią w przypadku ich niepowodzeń. Już samo przewidywanie takiego zachowania koleżanek lub kolegów wywołuje silne napięcie u 22% badanych.

Dla pewnej grupy uczniów (16%) wysoce irytujące są nieregularne zachowania kolegów. Uczniowie zdają sobie sprawę z konsekwencji tych zachowań.

– *Nie mogę znieść atmosfery w klasie, wygłupów niektórych osób. Na niektórych lekcjach jest głośno i nie można się skupić. Przez to podejście nauczycieli do naszej klasy jest gorsze. Nauczyciele przez kilka osób*

tak zachowujących się nie lubią całej klasy. Chociaż większość jest spokojna, to mówi się o całej klasie, że jest najgorsza w szkole.

– W szkole męczy mnie hałas, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji. Przez to nie mogę się skupić i nie rozumiem materiału. W domu też nie mam spokoju, rozpraszają mnie takie rzeczy jak telewizor i komputer.

Stres przeżywają też ci uczniowie, którzy nie są w stanie zrozumieć niektórych treści i nie wiedzą, gdzie poszukiwać informacji niezbędnych do wykonania zdań. Uczeń czuje się bezpiecznie, gdy ma poczucie pewności wsparcia przez drugą osobę, ale co dziesiąty badany jest w klasie zdany tylko na siebie i nie może liczyć na wsparcie kolegów/koleżanek. Poczucie braku wsparcia jest dostrzegane częściej przez chłopców (12%) niż dziewczęta (9%). Sytuacja ta może wynikać z większej konfliktowości i agresywności chłopców. Wsparcie społeczne chroni młodzież przed stresem; gdy uczeń odczuwa jego brak, czuje się zagrożony i ma poczucie wykluczenia społecznego. Młodzież otrzymująca wsparcie od kolegów, rodziców czy nauczycieli uczy się pokonywać trudności, panowania nad emocjami, przezwyciężania stresu.

Zazdrość jako stresor edukacyjny.

Ta kategoria zawiera kilka twierdzeń dotyczących zachowania rówieśników, które nie sprzyjają stworzeniu przyjaznego środowiska szkolnego. Ma ścisły związek z opisywaną poprzednio, ale została wyodrębniona jako oddzielna, by ukazać specyfikę stresorów związanych z oddziaływaniem grupy.

Zazdrość, czasem utożsamiana z zawiścią², jest jednym z problemów często nękających młodzież i przybierającym różne nasilenie. Często jest reakcją na subiektywnie postrzegane zagrożenie poczucia własnej wartości. W niniejszym opracowaniu skoncentrowałem się na zazdrości spowodowa-

² Zawiść jest uczuciem bardziej negatywnym niż zazdrość i wiąże się z chęcią wyrządzenia komuś krzywdy, szkody. Ponieważ trudno niekiedy ustalić ostre granice między zazdrością a zawiścią, posługuję się terminem zazdrość.

nej demonstrowaniem swojej wyższości, popularności niektórych uczniów oraz postrzeganiem różnic w ich funkcjonowaniu w relacjach podmiotowych. Wielu uczniów cierpi z powodu przewagi rówieśników dostrzeganej pod różnymi względami. Okazuje się, że silnym stresorem ujawnionym przez 27% badanych gimnazjalistów jest stawianie przez nauczycieli jako wzór do naśladowania niektórych uczniów za osiągnięcia w nauce i/lub zachowanie. W tym przypadku większy stres przeżywają chłopcy (30%) niż dziewczęta (25%). Badani zazdrością innym tego, czego nie mają, a chcieliby posiadać. Znaczącym dla młodzieży stresorem (zwłaszcza dziewcząt) jest modny ubiór koleżanek i kolegów, markowa droga odzież. To wysoce drażni blisko 22% gimnazjalistów. Młodzież w okresie adolescencji przejawia bowiem silne pragnienie zewnętrznego upodobnienia się, a brak możliwości spełnienia się w tym zakresie staje się przyczyną ich rozdrażnienia. Zazdrość z tego powodu może być czynnikiem utrudniającym koncentrację na nauce, a nierazdość przyczyną konfliktów z rodzicami.

Nieco rzadziej wymienianym stresorem, ale też nieobojętnym dla 16% badanych, szczególnie dziewcząt, jest podkreślanie przez niektórych rówieśników sposobów spędzania wakacji. Zazdrość pojawia się też wtedy, gdy uczniowie zauważają, że inni pod względem wielu umiejętności są lepsi od nich (13%). Niekiedy ocena wyższa o jeden stopień może stać się przyczyną głębokiego stresu utrzymującego się przez dłuższy czas i zerwania więzi koleżeńskich. Nieraz poirytowany z tego powodu uczeń pragnie udowodnić nauczycielowi, że jego praca nie jest gorsza od pracy koleżanki/kolegi. Zazdrość, której zasadniczą treścią jest nauka szkolna, może dotyczyć wielu spraw, a między innymi tego, że niektórym kolegom/koleżankom wszystko dobrze się układa, zarówno w szkole, jak i w domu.

Zazdrość jest źródłem stresu, gdyż towarzyszy jej niepokój, przykrość, niezadowolenie, lęk, gniew, złość, wściekłość, nienawiść, rozpacz, poczucie niższej wartości, i dość często komplikuje życie gimnazja-

listów. Prowadzi do powstawania silnych konfliktów wewnętrznych i interpersonalnych oraz nieprzewidywalnych zachowań (Korczyński 2007).

Trudności edukacyjne i brak wiary w skuteczność podejmowanych działań.

Stres związany z nauką szkolną może być wynikiem postrzegania sytuacji jako trudnych do przewyciężenia ze względu na brak czasu na należyte przygotowanie się do lekcji. Ten fakt jako źródło częstych kłopotów zaznacza co czwarty gimnazjalista.

Źródłem stresu dla badanych (niezależnie od płci) jest świadomość trudności wynikających z niezrozumienia wielu treści programowych.

– Silny stres przeżywam dość często, a nie mogę sobie z nim poradzić wtedy, gdy czegoś nie rozumiem, a wiem, że muszę się tego nauczyć. Otwieram zeszyt, czytam, po godzinie dalej tego nie rozumiem. Wtedy coś się ze mną dzieje, mam straszne napięcie nerwowe, do tego lęk przed jedyńką, której nie poprawię.

– Nienawidzę szkoły, chociaż wiem, że jest potrzebna. Nienawidzę dlatego, że muszę się uczyć takich przedmiotów, których nie rozumiem, a nauczycieli to nie interesuje.

Co czwarty badany odczuwa brak czasu na należyte przygotowanie się do lekcji. Bardziej poirytowane z tego powodu są dziewczęta (27%) niż chłopcy (25%). Dla wielu uczniów źródłem stresu jest brak pewności siebie i swojej wiedzy oraz skłonność do przewidywania niepowodzeń w szkole. Podkreśla to od 14-20% ankietowanych i – co ciekawe – częściej chłopcy (18%) niż dziewczęta (15%).

Stres rodzi się też z przekonania uczniów, że choć wystarczająco sobie przyswoili materiał, to otrzymali niższe oceny od oczekiwanych.

Stresogenne relacje dziecko-rodzice.

Dla uczniów w okresie dorastania charakterystyczne jest pojawienie się i wyodrębnienie poczucia „ja”, dążenie do bycia niezależnym i autonomicznym. W związku z tym często dochodzi do przeciwstawiania się rodzicom, odmawiania spełniania ich poleceń, polemik z ich poglądami, jawnych konfliktów i irytacji. Relacje z rodzicami jako źró-

dło stresu wymienia ponad 18% badanych gimnazjalistów, przy czym częściej chłopcy (20%) niż dziewczęta (16%). Rodzice zadają pytania o przebieg nauki, oceny i różne wydarzenia w szkole. Dla prawie jednej trzeciej gimnazjalistów są one irytujące.

Dzieci doświadczają też zdenerwowania (24%), jeśli rodzice wyrażają niezadowolone z ich postępów w nauce. Częściej irytuje to chłopców (28%) niż dziewczęta (21%). Konflikty na tym tle mogą wynikać ze sprzeczności: „między kontrolą ze strony rodziców – a potrzebą swobody u dorastających; między odpowiedzialnością rodziców – a dzieleniem się nią z dorastającymi; między przykładaniem przez rodziców dużej wagi do nauki szkolnej – a poświęcaniem czasu na inne rodzaje aktywności przez dorastających” (Obuchowska 2000).

Stresujące dla uczniów są też wymierzone lub zapowiadane przez rodziców sankcje w przypadku niepowodzeń w szkole.

– Stres rozbudzają rodzice i nauczyciele. W domu ciągle słyszę, że jak będę miała słabe oceny, to będę pracować w TESKO albo zbierać śmieci. W szkole nauczyciele straszą egzaminami w klasie trzeciej, dlatego wciąż myślę, że chyba nie uda mi się ich zdać.

Stres nasila się wtedy, gdy ucznia nurtują jakieś problemy szkolne i nie ma do kogo zwrócić się o pomoc w ich rozwiązaniu. Z badań wynika, że 12% adolescentów w przypadku nurtujących przeżyć nie może liczyć na pomoc i wyrozumiałość rodziców.

– Stres w moim przypadku spowodowany jest zamartwianiem się. Martwię się, że nie poradzę sobie w szkole, a także o swoją przyszłość, co będę robić w życiu. Nurtuje mnie jeszcze wiele innych spraw. Najgorsze jest to, że nie mam z kim o tym rozmawiać. Rodziców to nie interesuje. Właśnie przez to nie mogę skupić się na nauce i nie mogę przyswoić sobie wiedzy.

– Sięgając pamięcią wstecz, mogę powiedzieć, że stres zaczął się pojawiać już w klasie piątej i wciąż narastał. Wynikał on z tego, że rodzice wciąż naciskali, abym odrabiał lekcje i cały czas się uczył. W szkole powodem dodatkowego stresu byli nauczyciele, głównie nadmiar zadań, ale też nieodrobione lekcje.

Poszukując źródeł stresu w środowisku domowym, gimnazjaliści mieli ustosunkować się do twierdzenia: „W moim domu panuje taka atmosfera, że nigdy nie wiadomo, co może się wydarzyć”. 12% badanych do jego oceny posłużyło się skalą 4 i 5. Percepcja tego zjawiska jest zbliżona w grupie dziewcząt i chłopców. Jeden z chłopców tak opisuje swoją stresogenną sytuację:

– *W moim domu żyję w ciągłym stresie. Moi rodzice się kłócą i nie potrafią dojść do porozumienia. Są po rozwodzie od ośmiu lat, ale nadal jest tak, jak dawniej. Ta sytuacja zniechęca mnie do uczenia.*

Nauczyciel jako źródło stresu. Nauczyciel oddziałuje na uczniów w sposób formalny oraz mniej formalny – poprzez swoją osobowość i stosunek do uczniów. Oba te tory oddziaływań są ze sobą sprzężone, ale uczniowie ujawniają wysoką wrażliwość na aspekt emocjonalny oddziaływań (Day 2008, s. 46). Od nauczyciela oczekuje się, że zadba o dobre wyniki nauczania każdego ucznia, stymulować będzie motywację i zainteresowania, zatroszczy się o relacje z rodzicami i zapewni dzieciom bezpieczeństwo w sytuacjach trudnych oraz możliwość rozwoju fizycznego i umysłowego, a ponadto przejawiać będzie troskliwość, cierpliwość, empatię, zrozumienie problemów, zachowań, potrzeb uczniów. Uczniowie często postrzegają nauczyciela inaczej – jako generatora negatywnych emocji, frustracji, stresu, lęku, strachu, niewykazującego zainteresowania ich problemami osobistymi i domowymi oraz przypisują mu odpowiedzialność za niepowodzenia w nauce.

Okazuje się, że nauczyciel jako źródło wysokiego lub bardzo wysokiego stresu postrzegany jest przez 19% gimnazjalistów. 22% uważa, że nauczyciele tworzą wiele sytuacji przyczyniających się do negatywnych przeżyć emocjonalnych związanych ze szkołą, ale tylko czasami są one irytujące i zakłócają prawidłowe funkcjonowanie ucznia. Jednak blisko 60% uczniów stwierdza, że przedstawione im do oceny zachowania nauczycieli nie mają miejsca w ich szkole lub – gdy występują – nie są przyczyną zaburzeń ich równowagi psychicznej. Chłopcy (26%) są bardziej podekscytowani

wieloma zachowaniami uczących ich nauczycieli niż dziewczęta (20%).

Prawie jedna czwarta gimnazjalistów za wysoce irytujące uznała poniżanie uczniów wobec całej klasy (częściej chłopcy niż dziewczęta). Stwierdzenie „niektórzy nauczyciele wprowadzają nerwową atmosferę, która sprawia, że na lekcjach żyję w ustawicznym napięciu” potwierdziło ponad 30% badanych. Poniżanie może przybierać różne formy (m.in. porównań z innymi uczniami), ale zostało zauważone przez niewielką liczbę badanych (12%). Stresogenny wpływ nauczyciela uwydatnia wypowiedź uczennicy, która dostrzega różnice w sposobach ustosunkowania się do uczniów, z punktu widzenia zdobytych doświadczeń w dwóch szkołach:

– *Dzięki tej szkole tak naprawdę mam szansę ukończenia gimnazjum. W poprzednim gimnazjum nie miałam takiej możliwości ze względu na wrednych nauczycieli. To przez nich przestałam się uczyć i chodzić do szkoły. Obecna szkoła uratowała mnie i pomogła mi pozbyć się wszystkich problemów.*

Co piątego gimnazjalistę irytuje przypisywanie im winy za coś czego nie zrobili. Również co piąty uczeń przeżywa stres z powodu – jego zdaniem – niesprawiedliwej oceny wystawionej przez nauczyciela. Stres może wywoływać niedocenywanie uczniów (17% dziewcząt i 22% chłopców). Rozczarowanie uczniów pojawia się też wtedy, gdy pragną zaspokoić swoją ciekawość poznawczą, a nie otrzymują wsparcia ze strony nauczyciela.

– *Stres wywołują u mnie nauczyciele, a głównie ich reakcja na moją dociekliwość. Szkoła jest od tego, by zadawać pytania, uczyć się i kształtować samego siebie, a także zdobyć materiały na fundament naszej przyszłości. Do szkoły zniechęca mnie podejście nauczycieli do mojej osoby i moich kolegów, brak zrozumienia odnośnie wielu niewiadomych, które mnie nurtują. Rozumiem, że muszą realizować program narzucony przez MEN i nie mają czasu na odpowiadanie na pytania, ale dopóki nie zmieni się forma prowadzenia zajęć, dopóty w szkole będę czuł się źle i mało ochoczo uczęszczał na wiele zajęć. Ten te-*

mat uważam za temat rzekę i prosiłbym, aby zostało to zauważone i rozważone.

Stres wywoływać będą na pewno nauczyciele błędzący, o typie agresywnym, korygującym i hamującym czy neurotycznym (Gurycka 1990). U nauczyciela błędzącego rzadziej pojawiają się zachowania wspierające oraz nawiązujące lub podtrzymujące kontakt emocjonalny. Jest on bardziej skoncentrowany na sobie, ma mniejsze poczucie humoru, a jego lekcjom towarzyszy napięta atmosfera.

Konsekwencje stresu. Stres prowadzi do wielu zmian, zarówno w sferze fizjologicznej, jak i psychologicznej. Jego skutkiem jest wiele dolegliwości, niekiedy bardzo dokuczliwych, objawiających się zmianami w funkcjonowaniu organizmu. Najbardziej odczuwalną przez gimnazjalistów jest przyspieszona akcja serca; dostrzegana przez 40% dziewcząt i co czwartego chłopca. Ponad 30% dziewcząt i 20% chłopców uskarża się na bóle głowy i pleców. 22% gimnazjalistów (częściej dziewczęta) sygnalizuje uczucie słabości. Niektórzy zestresowani nastolatkiwie zauważają wzmoczoną potliwość dłoni, stóp, chłodne ręce. Co siódma badana osoba czuje ucisk w gardle, a co szósta miewa zaburzenia żołądkowo-jelitowe.

Wiele opisanych objawów stresu może powodować trudności w uczeniu się, zapamiętywaniu, myśleniu, niemożność koncentracji uwagi. Takie zmiany w zachowaniu są dostrzegane przez 34-45% gimnazjalistów. Trudności w uczeniu się i brak koncentracji uwagi na skutek zaburzeń stresowych postrzega u siebie 41-51% dziewcząt i 27-39% chłopców. Charakterystyczne dla stanu stresu jest ogólne rozdrażnienie. Odczuwają je częściej dziewczęta (44%) niż chłopcy (38%). Może ono być również przyczyną zachowań agresywnych. Stres może powodować bezsenność lub zaburzenia snu. Nieprzespane noce wpływają negatywnie na wydolność umysłową i efekty przyswajania wiedzy w szkole. Co piąty gimnazjalista i co czwarta gimnazjalistka ma tego typu problemy.

Odpowiedzią organizmu na stres jest też przygnębienie, utrata radości życia. Sytuacje takie występują u 20% dziewcząt i 10%

chłopców. Są one szkodliwe dla zdrowia, gdyż smutkowi towarzyszą z reguły różne dolegliwości somatyczne.

Radzenie sobie ze stresem. Nie ma jakiegoś uniwersalnego sposobu na stres, dlatego uczniowie podkreślali kilka wariantów półotwartej kafeterii. Dobierali je mając na uwadze własne możliwości, potrzeby, sytuacje oraz własne doświadczenia. Jeżeli skutecznym sposobem w dochodzeniu do równowagi psychicznej okazało się słuchanie muzyki, to będą chętnie powtarzać taki sposób relaksu do przywrócenia normalnego funkcjonowania.

Uczniowie raczej nie poszukują sposobów rozwiązywania stresogennych napięć poprzez kontakt z pedagogiem szkolnym czy wychowawcą. Ani jeden chłopiec nie podkreślił takiego wariantu odpowiedzi, a wybrał go tylko 1% dziewcząt. Okazuje się, że najważniejszą rolę w łagodzeniu stresu odgrywają koleżanki/koledzy. Rozmowy z przyjaciółmi są najlepszym antidotum na stres dla 42% dziewcząt i 39% chłopców. Pozwalają one młodym ludziom odwrócić uwagę od nurtujących problemów, znaleźć wsparcie emocjonalne i złagodzić napięcia. Znacznie mniej młodych ludzi poszukuje wsparcia u swych rodziców. Mniejsza rola rodziców w przezwyciężaniu stresu może wynikać z faktu, że dorastający stają się w stosunku do nich bardziej zamknięci niż byli w dzieciństwie i więcej czasu spędzają z rówieśnikami, a coraz mniej w towarzystwie rodziców (Obuchowska 2000).

Z badań wynika, że rodzice w rozwiązywaniu sytuacji trudnych są bardziej znaczący dla dziewcząt (18%) niż dla chłopców (7%). Należy jednak zaznaczyć, że pomimo wzrastającego znaczenia wpływu rówieśników, poszukiwanie wsparcia u rodziców zależy od indywidualnych właściwości dorastających oraz sytuacji w rodzinie. Z badań przeprowadzonych wśród łódzkich gimnazjalistów dowiadujemy się, że w przypadku złych relacji z rodzicami 75% gimnazjalistów wolny czas spędza z rówieśnikami, a przy dobrych – 50%³.

³ Raport końcowy: *Kim jest współczesny gimnazjalista?*, op. cit.

Powszechnie twierdzi się, że doskonałym sposobem na stres jest muzyka; łagodzi jego skutki, poprawia nastrój, uspokaja. Nie jest więc zaskoczeniem fakt, że aż 60% młodzieży szuka w niej ukojenia. Zdaniem połowy badanych chłopców dobrym sposobem na stres są też gry komputerowe, a dla 42% – surfowanie w internecie. W tych sposobach dziewczęta w wyrażnie mniejszym odsetku znajdują sposób na stres, natomiast z ich punktu widzenia bardziej skuteczny jest spacer i kontakt z naturą oraz czytanie książek. Skutecznym sposobem rozładowania stresu jest – częściej przez chłopców (30%) niż przez dziewczęta (18%) – uprawianie sportu.

Blisko co piąty zestresowany gimnazjalista (niezależnie od płci) stosuje strategię unikową, czyli lubi wtedy przebywać sam z sobą – w samotności i ciszy. Niewielki odsetek badanych (14%) w likwidowaniu stresu wykorzystuje strategie skoncentrowane na problemie, wykorzystując pozytywne myślenie.

Niepokojące są sygnały gimnazjalistów o niepożądanych sposobach łagodzenia stresu poprzez picie alkoholu (chłopcy – 17%, dziewczęta – 4%), palenie papierosów (chłopcy – 21%, dziewczęta – 8%), a nawet sięganie po narkotyki (chłopcy – 5%, dziewczęta – 1%).

Wnioski

Uczniowie najsilniejszy stres przeżywają w związku z ich podstawową działalnością, jaką jest nauka. Stres nasila się, gdy czują się przeciążeni nadmiarem czynności do wykonania, zwłaszcza gdy wiedzą o lukach w swojej wiedzy, gdy odczuwają zmęczenie długim okresem pobytu w szkole. Silny stres towarzyszy uczniom podczas sprawdzania i oceniania wiedzy. Często się zdarza, że nauka szkolna nie jest dla dziecka stresująca, a problemem jest brak akceptacji w grupie rówieśniczej lub stosowana wobec niego przemoc. Źródłem stresu są często rodzice stawiający dzieciom zbyt wygórowane wymagania, nie licząc się z ich możliwościami bądź niewłaściwie ustosunkowujący się do niepowodzeń w nauce. Do wielu napięć emocjonalnych przyczynia się zła organiza-

cja czasu pracy ucznia; odkładanie czynności na ostatnią chwilę, długie przesiadywanie przy komputerze. Wszystko to sprawia, że dziecko jest zmęczone, rozdrażnione i nie ma motywacji do uczenia się.

W wielu doniesieniach naukowych znaczące miejsce wśród czynników stresogennych zajmuje nauczyciel. Należy jednak dodać, że relacje na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel zależą też od osobowości uczniów i ich postawy wobec szkoły i nauki szkolnej oraz kultury relacji interpersonalnych (Korczyński 2014). Wniosek taki wyciąga Ch. Day (2008, s. 57): „Ze względu na to, że praca nauczyciela z jednej strony polega na przeprowadzeniu dość skomplikowanych zmian w systemie poznawczym dziecka i kształtowaniu jego umiejętności, a z drugiej na pracy nad jego rozwijającą się osobowością, nauczyciel niemal z całą pewnością nie będzie skuteczny, jeżeli uczeń nie da mu choćby cichego przyzwolenia. Aby zapewnić sobie pełną skuteczność, nauczyciele potrzebują ścisłej współpracy z każdym z uczniów”. Autor podaje też wiele opinii uczniów o nauczycielach, którzy działają z pasją i entuzjazmem. Również w moich badaniach uwidoczniło się pozytywne nastawienie uczniów do szkoły i nauczycieli.

Stres jest czymś naturalnym w życiu ucznia, nieuniknionym, a nawet do pewnego stopnia pożądanym. Trzeba nad nim sprawować kontrolę, by nie przekroczył optimum pobudzenia. Nasilający się stres zaburza zarówno psychiczne, jak i fizjologiczne funkcjonowanie ucznia. Ważną rolę w jego łagodzeniu mogą odegrać rodzice i nauczyciele. Punktem wyjścia jest obserwacja zachowania dziecka. Sygnałem mogą być różne zachowania wcześniej już opisane. Wśród działań profilaktycznych lub osłabiających stres można wymienić:

1. Rozpoznawanie słabych stron ucznia, zmian, jakie zaszły u niego w porównaniu z wcześniejszym okresem (zwiększone napięcie emocjonalne, przygnębienie, zmęczenie, brak motywacji do nauki, zwiększona agresywność) i wczesne wykrywanie trudności, na jakie napotyka w szkole. Jeżeli dziecko ma jakieś trudności, zaczyna odczu-

wać lęk przed szkołą i reaguje często ucieczką z lekcji lub symulowaniem choroby. Odpowiednia reakcja rodziców i nauczycieli na tego rodzaju zmiany jest na ogół skutecznym sposobem przeciwdziałania stresowi.

2. Poszukiwanie przyczyn niepokojących zachowań ucznia, zrozumienie i wspieranie go poprzez zindywidualizowane środki oddziaływania pedagogicznego, tworzenie warunków umożliwiających przewyciężanie trudności, udzielanie pomocy, uczenie sposobów pokonywania trudności. Oprócz wsparcia poznawczego i instrumentalnego bardzo ważne jest wsparcie emocjonalne. Pomaganie w uświadomieniu sobie przez ucznia, co jest najbardziej stresogenne, może przyczynić się do podjęcia strategii zabezpieczającej przed stresem. Ukazywanie przez rodziców wzorów pokonywania trudności. Jeżeli dziecko doświadczać będzie bezradności rodziców, samo będzie bezradne.

3. Wzmacnianie poczucia własnej wartości ucznia, wiary w jego siły i możliwości. Można to uczynić poprzez podmiotowe traktowanie, okazywanie zainteresowania jego problemami, zauważaniu i podkreślaniu dobrych stron i zalet, aktywne słuchanie, gdy uczeń wykazuje chęć rozmowy. Pozytywne wzmocnienia podnoszą pewność siebie i przyczyniają się do wzrostu poczucia dobrostanu. Dziecko uwolni się od stresu, gdy nie będzie przewidywać trudności, a myśleć pozytywnie.

4. Ukazywanie różnic indywidualnych w sposobach reagowania na bodźce i stylu pracy oraz przekazywanie dziecku informacji o możliwościach przystosowawczych. Chodzi tu głównie o wysoką i niską reaktywność. Jednostki wysokoreaktywne dostrzegają więcej bodźców jako zagrażających ich dobrostanowi psychicznemu, łatwiej się męczą, gorzej wypadają w warunkach ekspozycji społecznej. Niskoreaktywne tolerują bodźce o większej sile, są w stanie dłużej pracować w niesprzyjających warunkach (hałas, głośna muzyka), w otoczeniu nie dostrzegają zagrożeń dla swojego funkcjonowania.

5. Tworzenie warunków do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psy-

chicznego zarówno w szkole, jak i w domu. Eliminowanie napięć poprzez nadawanie czynnościom kontrolnym mniej stresującego charakteru. Tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie i w szkole. Stwarzanie warunków do odnoszenia sukcesów w grupie, nawiązywania przyjaźni, przeżywania radości z działań na rzecz grupy lub jednostek, rozbudzania empatii.

6. Wykazywanie troski o interesujące organizowanie procesu uczenia się – nauczania, umożliwiający przyswajanie i poszerzanie wiedzy w domu lub wykonywanie zleconych zadań.

7. Uczenie sposobów właściwego zarządzania czasem. Czas wolny niewłaściwie wykorzystany może stać się źródłem stresu i wywoływać poczucie winy, dezorientację, uczucie przytłoczenia, frustrację (Boenisch, Haney 2002, s. 49). Dobrze jest ustalić wspólnie z dzieckiem listę najważniejszych czynności, uszeregować zadania według kryteriów ważności. Ograniczyć źródła „pożeraczy czasu” (internetu, telewizji). Błędem jest odkładanie pracy na później, lepiej jest wykonać wszystkie obowiązkowe czynności, a później zająć się innymi. W czasie nauki robić przerwy, gdyż w pracy ciągłej znacznie się obniża jej efektywność.

8. Dobieranie aktywnych form wypoczynku: spacer, jazda na rowerze, spotkania z kolegami, słuchanie muzyki. Brak ruchu i relaksu prowadzi do wyczerpania fizycznego i psychicznego organizmu. „Praca nad utrzymaniem dobrej formy fizycznej powinna zacząć się już w dzieciństwie. (...) Regularne ćwiczenia fizyczne pomagają zachować lepsze zdrowie, pozytywne nastawienie do świata, a także dobrze wpływają na działanie umysłu” (Boenisch, Haney 2002, s. 153).

9. WYROBIENIE nawyku uczenia się i potwarzania na bieżąco. Opanowanie skomplikowanego, obszernego materiału do sprawdzianu wiąże się z pogorszeniem stanu emocjonalnego i osłabieniem motywacji.

10. Dbanie o wystarczającą ilość snu, nieobciążanie dziecka nadmiarem obowiązków, np. zajęciami pozalekcyjnymi, często nieodpowiadającymi jego zainteresowaniom.

11. Zapewnienie regularnego spożycia posiłków oraz przestrzeganie zasad zdrowego odżywiania.

12. Stosowanie różnych technik treningowych, np. treningu relaksacyjnego, interpersonalnego, treningu asertywności. Ich zaletę w przywracaniu równowagi psychicznej ucznia, uzyskiwaniu większej kontroli nad ujemnym wpływem stresu w różnych sytuacjach życiowych przedstawiają m.in. W. Sikorski (2005) oraz S. Siek (1990). Zestaw ćwiczeń do zastosowania w trakcie lekcji podają K. Kirschner-Liss i in. (2003, s. 96-105).

Na łagodzenie uczniowskiego stresu duży wpływ ma nauczyciel, jego autentyczność i otwartość w wyrażaniu uczuć, wiara w potencjalne możliwości ucznia. Bardzo ważna jest dwukierunkowa komunikacja oraz empatyczne zrozumienie. W przypadku dwukierunkowej komunikacji uczeń nabiera odwagi w przekazaniu swoich odczuć związanych z procesem szkolnej edukacji oraz otwartości w komunikowaniu trudności napotykaných w realizacji jego wymagań. Zdolność do empatii umożliwia nauczycielowi spojrzeć na konkretne wydarzenia z perspektywy ucznia, lepiej go zrozumieć i aprobować jego zachowania.

Literatura

Boenisch E., Haney C. M. (2002), *Twój stres. Sens życia, równowaga i zdrowie*, GWP Gdańsk.

Day Ch. (2008), *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, GWP, Gdańsk.

Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa.

Kirschner-Liss K. i in. (2003), *Zapobieganie stresom w trakcie lekcji*, [w:] R. Kretschmann i in. (red.), *Stres w zawodzie nauczyciela*, GWP, Gdańsk.

Konarzewski K. (1991), *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Korczyński S. (2013), *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki. Jak napi-*

sać dobrą pracę? Rozwiązania praktyczne. Narzędzia badawcze, Difin, Warszawa.

Korczyński S. (2014), *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Korczyński S. (2007), *Zazdrość, jej przyczyny i sposoby opanowywania*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2.

Obuchowska I. (2000), *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Siek S. (1990), *Treningi relaksacyjne*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.

Sikorski W. (2005), *Psychoterapia. Wybrane formy i techniki*, Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Nysa.

Szperlich E., Lehman M. (2008), *Lubić szkołę*, „Psychologia w Szkole”, nr 4.

Terelak J. F. (2008), *Człowiek i stres*, 2008, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz – Warszawa.

SUMMARY

Learning stress among junior high school students

The article presents researches concerning the phenomenon of learning stress among junior high school students. The learning stress has been defined as an emotional state of a student arising due to subjectively interpreted situation at, and outside of, school, which are related to the process of learning and acquiring knowledge and directly related to their personal resources. The analyzed stress factors were put into one of eight categories: psychological strain, overburdening by learning activities, sense of safety, interpersonal ambience of their group, jealousy in interpersonal relationships, educational difficulties, parent-child and teacher-student relationships. The result analysis also took notice of physiological and psychological symptoms of stress and ways the youth cope with stress. Also, the paper presents some practical conclusions useful for teachers and parents in stress prophylaxis.

WIĘŹ OSOBOWA DOROSŁYCH WYCHOWANKÓW DOMU DZIECKA Z RODZICAMI

AGNIESZKA RAK

Opole

Obserwujemy sukcesywnie zmniejszanie się liczby sierot naturalnych w domach dziecka na rzecz sierot społecznych (Kolankiewicz 1998). Obecnie 97% wychowanków posiada jednego lub dwoje rodziców, a jedyne 3% to sieroty naturalne. Tym bardziej niepokojące są informacje przedstawione w raporcie Najwyższej Izby Kontroli z roku 2011, z których wynika, że tylko 25-30% dzieci wraca z opieki zastępczej do rodzin biologicznych.

Rodzina jest uznawana za najważniejsze środowisko w życiu każdego człowieka. *Powszechne jest przekonanie, że wychowanie w rodzinie staje się „fundamentem życiowym” człowieka i rzutuje na zachowanie jednostki nie tylko w dzieciństwie, ale także w kolejnych okresach życia* (Górnicka 2007, s. 114). To właśnie z rodzicami dziecko spędza najwięcej czasu, oni stwarzają mu warunki do wszechstronnego rozwoju osobowości, zaspokajając jego potrzeby. Józefa Brągiel podkreśla, że *rozważając rolę rodziny w wychowawczym kształtowaniu osobowości dziecka (...) większość badaczy na plan pierwszy wysuwa te cechy życia rodzinnego, które można nazwać więzią emocjonalną dziecka z rodziną. Wiąż ta powstaje w toku zaspokajania potrzeb dziecka i zależy od sposobu ich zaspokajania przez rodzinę* (Brągiel, Kawula 2009, s. 119).

Najsilniejsza i najtrwalsza więź łączy zatem dziecko z członkami jego rodziny. W przypadku wychowanków domu dziecka więź ta niejednokrotnie ulega zaburzeniu. Ma to daleko idące konsekwencje zarówno dla samego dziecka, jak i dla członków jego rodziny. Poniższy artykuł jest próbą analizy relacji, jaka łączyła wychowanka domu dziecka z rodzicami przed jego umieszczeniem w placówce, w czasie pobytu w domu dziecka oraz po usamodzielnieniu.

O więzi wychowanków domu dziecka z rodzicami w literaturze

Maria Braun-Gałkowska określa rodzinę jako *grupę ludzi powiązanych specjalnymi, bliskimi więzami* (Braun-Gałkowska 2008, s. 15). Wiąż rodzinna rozumiana jest w literaturze jako specyficzny rodzaj relacji między członkami rodziny (Dyczewski 2002, s. 11; Lubowiecka 2006; Ryś 2007, s. 122). Podkreśla się znaczenie przede wszystkim związków biologicznych, prawnych oraz psychicznych między członkami wspólnoty rodzinnej.

Znaczenie więzi biologicznych, jakie łączy członków rodziny pierwotnej, akcentuje się w literaturze (Badora 2005, s. 338; Matyjas 2008, s. 332; Gumienny 2006, s. 123) oraz prawodawstwie dotyczącym opieki zastępczej. Podkreśla się potrzebę pracy na rzecz powrotu wychowanków domu dziecka do środowiska rodzinnego. Przekonanie o potrzebie reintegracji rodziny wynika z przeświadczenia o prymacie rodziny biologicznej jako środowiska wychowawczego oraz negatywnym wpływie separacji zarówno na dzieci, jak i na rodziców, a także z poglądu, że większość rodzin jest w stanie wychować dzieci, jeśli są wspierane.

Należy zwrócić uwagę, że żadna instytucja nie jest w stanie zastąpić prawidłowo funkcjonującej rodziny w tworzeniu bezpośrednich, silnych osobowych związków z dzieckiem (Izdebska 2000, s. 180). W tym kontekście szczególnie ważna staje się więź psychiczna, gdyż *rodzina jest wtedy rodziną prawdziwą, gdy łączą ją bezpośrednie ścisłe więzy i całość życia. Charakter tych więzów, ich jakość, decyduje o jakości rodziny*

(Braun-Gałkowska, 2008, s. 16-17). Kontakty i związki uczuciowe między członkami rodziny są tak intymne, że wydają się nie do zrealizowania w żadnej innej – poza rodziną – grupie (Dyczewski 2002, s. 15; Łuczyński 2010, s. 125-128). Leon Dyczewski wyróżnia trzy podkategorie więzi, które składają się na więź rodzinną: strukturalno-przedmiotową, kulturową i osobową. Więź osobowa – zdaniem L. Dyczewskiego – jest najważniejsza, ponieważ *stanowi swoisty rdzeń więzi rodzinnej, na którym są osadzone i który wzmacnia dwa pozostałe kręgi* (Dyczewski 2002, s. 15-17). Przejawia się ona w stosunkach i postawach członków rodziny wobec siebie nawzajem. Składają się na nią myśli, uczucia i przeżycia, pragnienia i dążenia oraz intencjonalne i faktyczne działania.

Problematykę więzi między wychowankami domu dziecka a rodziną własną w swoich badaniach podnosiły m. in. Urszula Kazubowska i Beata Zięba. Urszula Kazubowska pytała wychowanków o ocenę swojego dzieciństwa. Z ich odpowiedzi wyłaniają się trzy oblicza dzieciństwa: pozytywne, negatywne oraz obojętne. Pierwsze charakteryzuje chęć mówienia o nim, postrzeganie jako radosnego, chociaż tylko przez pewien etap życia. Wychowankowie deklarują chęć powrotu do domu rodzinnego, który oceniają pozytywnie. Dają rodzicom i sobie szansę na odbudowanie więzi. Drugie oblicze to negatywny obraz rodziny. Wychowankowie postrzegają rodziców jako sprawców wszystkiego złego, co działo się w ich życiu. Zwracają także uwagę na brak zaspokajania ich potrzeb emocjonalnych i uczuciowych. Negatywnie postrzegają fakt fizycznej bądź uczuciowej nieobecności rodzica w ich życiu. Oblicze obojętne to opis dzieciństwa jako czasu niemającego znaczenia oraz niewspomaganego przez otaczających ludzi (Kazubowska 2009, s. 181-194). Zarówno oblicze negatywne, jak i obojętne wskazują na zaburzenie więzi wewnątrzrodzinnych.

Z przeprowadzonych przez Beatę Ziębę badań wynika, że przeważająca większość wychowanków utrzymuje kontakty z rodzicami. Najczęściej twierdzą oni, że lubią

przebywać w domu rodzinnym, jednakże wielu z nich zauważa, że nie zawsze czuli się w domu dobrze. Respondenci w większości deklarowali pozytywny stosunek wobec rodziny, odpowiadając, że kochają ją oraz czują się kochani przez swoich rodziców (Zięba 2007, s. 162-174). Duża liczba odpowiedzi świadczących o kochaniu i poczuciu bycia kochanym przez rodziców jest przejawem silnych więzi uczuciowych łączących wychowanków domu dziecka z rodziną.

Badania własne

Staralam się poznać opinie dorosłych wychowanków domu dziecka na temat więzi osobowej łączącej ich z rodzicami przed umieszczeniem w domu dziecka, w czasie pobytu w placówce oraz po usamodzielnieniu się. Badania zrealizowałam metodą wywiadu narracyjnego. Wykorzystałam technikę wywiadu otwartego, pogłębionego. Rozmowa była nagrywana, a następnie transkrybowana. Poniżej przedstawiam sylwetki i opinie czworga dorosłych wychowanków domu dziecka, którzy zechcieli opowiedzieć historię swoich relacji z rodzicami.

Joanna to 24-letnia kobieta. Trafiła do domu dziecka w wieku 11 lat. Powodem skierowania do placówki był brak możliwości zapewnienia dziecku właściwych warunków bytowych przez rodziców. Przebywała w placówce aż do uzyskania pełnoletności. Pochodzi z rodziny pełnej, chociaż podczas jej pobytu w domu dziecka zmarła matka. Obecnie mieszka wraz ze swoim synem i ojcem w domu rodzinnym.

Krystyna ma 24 lata. Posiada własną rodzinę – mieszka z mężem i synem. W tym roku kończy studia. Pochodzi z rodziny pełnej, ale gdy miała 14 lat, ojciec zginął w wypadku samochodowym. Trafiła do domu dziecka, gdy miała 15 lat. Matka po śmierci ojca zaczęła nadużywać alkoholu. Opiekę nad dziewczyną powierzono babci, która nie potrafiła poradzić sobie z buntującą się wnuczką. Po kilkukrotnej ucieczce z domu Krysia skierowana została do placówki opiekuńczo-wychowawczej.

Jan to 25-letni mężczyzna. Gdy miał 6 lat, zamieszkał w domu dziecka. Powodem był brak należytej opieki rodziców – nad-

używanie alkoholu przez ojca i zaburzenia psychiczne, jakie zostały zdiagnozowane u matki po urodzeniu dziecka. Gdy miał 10 lat, trafił do niespokrewnionej rodziny zastępczej, gdzie pozostał aż do usamodzielnienia. Obecnie mieszka sam, właśnie ukończył studia. Nie chce utrzymywać żadnych kontaktów z rodzicami biologicznymi.

Iwona ma 33 lata. Gdy miała 9 lat, skierowana została do domu dziecka. Powodem było zaniedbywanie dziecka przez matkę, która miała problemy z nadużywaniem alkoholu. Pochodzi z rodziny niepełnej – ojciec zmarł, gdy matka była w drugim miesiącu ciąży z Iwoną. Obecnie samotnie wychowuje trójkę dzieci. Utrzymuje regularny kontakt ze swoją matką.

Więź osobowa wychowanków z rodzicami przed umieszczeniem w placówce

Niejednokrotnie więź wychowanków domu dziecka z rodzicami jest zaburzona już przed ich umieszczeniem w placówce, a samo skierowanie do niej jest konsekwencją braku prawidłowych więzi w rodzinie. W literaturze pedagogicznej takie zaburzenie więzi określane jest różnie: jako sieroctwo społeczne emocjonalne, sieroctwo duchowe, sieroctwo utajone (Sendyk 2001). Najczęściej zaspokajane są potrzeby materialne dziecka, jednakże brak jest dbałości o jego potrzeby emocjonalne, co skutkuje u niego poczuciem osamotnienia i odrzucenia.

W literaturze wyróżnia się cztery typy więzi łączącej dziecko i rodzica, ze względu na postawę, jaką przyjmuje ojciec czy matka wobec swojego dziecka: bezpieczne, unikające, ambiwalentne oraz zdezorganizowane (Niewiarowska, Regner 2007, s. 25). Wśród badanych przeze mnie przypadków możliwe było wyodrębnienie wszystkich czterech typów więzi. Trzy z nich – typ unikający, ambiwalentny i zdezorganizowany – wiązały się z pojęciem sieroctwa emocjonalnego.

a) Silna więź osobowa – więź bezpieczna

Silna więź osobowa przed pobytem w domu dziecka łączyła Joannę z matką oraz Krystynę z ojcem. Obie kobiety pozytyw-

nie wspominają czas dzieciństwa w domu rodzinnym. Krysia twierdzi, że atmosfera w domu była pełna miłości: *Byliśmy szczęśliwi, atmosfera była ciepła, wspieraliśmy się*. Należy jednak podkreślić, że obie badane idealizują obraz jednego z rodziców, pomijając (w przypadku Joanny) lub przedstawiając negatywny obraz drugiego z rodziców (w przypadku Krystyny). Joanna zapytana o najmiłsze wspomnienia z domu rodzinnego, odpowiada: *Moimi najlepszymi wspomnieniami jest czas spędzony z mamą. Ona była dla mnie najważniejsza*. Krysia natomiast podkreśla zwłaszcza więź, jaka łączyła ją z ojcem: *Był dla mnie najważniejszy, był wzorem do naśladowania. On był podporą rodziny, zarabiał na rodzinę, o nic nie musieliśmy się martwić*. Dziewczyna wyraża się o nim w samych superlatywach: *Tata był ciepły, uśmiechnięty, zaradny. Wszystko potrafił zrobić, załatwić*. Zarówno Joanna, jak i Krystyna pozytywnie wspominają czas, jaki spędzały wspólnie z rodzicem. Pierwsza mówi, że dużo czasu spędzała z mamą, pomagając jej w domowych obowiązkach. Druga wykorzystywała każdą chwilę obecności ojca w domu, by spędzić z nim czas. Pomagała ojcu w codziennych pracach. Obie podkreślają, że czuły się przy rodzicu bezpiecznie.

Zarówno w opowieści Joanny, jak i Krystyny widoczna jest silna więź osobowa między nimi a rodzicem (Joanną a matką i Krysią a ojcem). Należy jednak zwrócić uwagę, że charakterystyczną cechą wychowanków domu dziecka jest skłonność do idealizacji rzeczywistości.

W pozostałych badanych przypadkach uwidacznia się problem zaburzonych więzi już w czasie pobytu w domu rodzinnym. Przybiera ona postać więzi unikającej, ambiwalentnej lub zdezorganizowanej.

b) Zaburzona więź osobowa – więź unikająca

Krysia idealizuje obraz ojca, jednakże z jej wypowiedzi wynika, że nie miała tak dobrych relacji z matką: *Z tatą relacje były bardzo dobre. Z mamą też, ale częściej się kłóciliśmy, nie potrafiliśmy dogadać się, nie miała na mnie takiego wpływu jak*

tato. Dziewczyna mówi o zaletach matki, ale za każdym razem zwraca także uwagę na jakąś jej wadę: *Mama była ciepła wobec nas, czuła, ale nie zawsze mnie rozumiała. Zauważa, że matka była nerwowa, słaba psychicznie. W tych jej cechach dopatruje się przyczyny popadnięcia w alkoholizm po śmierci ojca: Może dlatego nie wytrzymała sytuacji. Była dobrą kobietą, ale niestety zbyt słabą.* Słaba więź dziewczyny z matką może wynikać z faktu, że ojca nie było na co dzień w domu. To matka wychowywała dzieci, a ojciec pracował za granicą na ich utrzymanie. Nie musiał angażować się w spory z dorastającą córką, a rolę „złego rodzica” przejęła matka. Unikała ona bliskości z dzieckiem, nie okazywała mu pozytywnych uczuć. Nie dawała jasnych sygnałów, że je kocha.

c) Zaburzona więź osobowa – więź ambiwalentna

Relacje Janka z matką można określić jako więź ambiwalentną. Ze wspomnień mężczyzny z czasów zamieszkiwania z rodzicami można wnioskować, że matka była niestała uczuciowo, jej relacje z nim były wyznaczane przez relacje z mężem, który traktował syna jak wroga. Mówi, że atmosfera nie była bardzo konfliktowa, ale nie czuł się kochany: [atmosfera w domu] *była dobra, ale brakowało miłości rodzinnej.* Matka nie potrafiła stanąć w jego obronie. Pomimo to Janek ciepło mówi o matce, twierdząc, że miał z nią dobry kontakt. Na pytanie, czy jego relacje z rodzicami były dobre, odpowiada: *Jedynie dobry kontakt miałem z matką, chociaż to też różnie wyglądało.* Rozmowy w domu uzależnione były od atmosfery, jaka panowała w danej chwili.

Matka kierowała do syna podwójne komunikaty. Z jednej strony chciała być ciepła i opiekuńcza, okazywała mu pozytywne uczucia. Z drugiej strony ważniejsze dla niej były relacje z ojcem chłopca, więc nie broniła syna przed mężem.

d) Zaburzona więź osobowa – więź zdeorganizowana

Więź zdeorganizowana charakteryzowała relacje Iwony z matką oraz Janka z ojcem. Przyczyną takich relacji mogła być choroba alkoholowa rodziców. Obie badane

osoby mają bardzo negatywne wspomnienia z czasu dzieciństwa w domu rodzinnym. Iwona poproszona o opowiedzenie, co pamięta z domu, wspomina: *Codziennie alkohol, masa problemów, brak zainteresowania i wieczne kłótnie.* Oboje nie dogadywali się z rodzicem. Iwona mówi, że w domu była zasada: matce się nie przeszkadza; *Mamy się unikało.* W obu analizowanych przypadkach uwidacznia się obraz rodzica, który jawnie odrzuca relacje z dzieckiem. Traktuje potomka jak wroga, który stoi na przeszkodzie realizacji własnych dążeń. Dzieci czują się odrzucone i niekochane.

Wskazuje to, że niejednokrotnie wychowankowie domów dziecka już przed pobyt w placówce doznają poczucia osamotnienia i odrzucenia. Należy jednakże podkreślić, że sieroctwo emocjonalne nie jest cechą charakteryzującą wszystkie dzieci, które zostają odseparowane od środowiska rodzinnego – niektóre z nich czuły się w domu rodzinnym bezpiecznie, a z rodzicami łączyły je silne więzy (jak w przypadku Joanny i Krystyny).

Więź osobowa wychowanków z rodzicami w czasie pobytu w placówce

Umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej prawie zawsze jest naruszeniem, a często zerwaniem więzi – jeśli takie były – z najbliższą rodziną (Gajewska, Kulpiński 1997, s. 331). Jakość więzi osobowej łączącej rodzinę i dziecko wyznacza możliwość reintegracji rodziny – jeśli dziecko i rodziców łączą silne uczucia oraz pragnienie bycia razem, to łatwiej o jego powrót do rodziny (Matyjas 2008, s. 332).

W czasie pobytu w domu dziecka jednym z podstawowych wskaźników jakości więzi łączącej wychowanka z rodzicami jest częstotliwość kontaktów oraz sposób wspólnego spędzania czasu. Alicja Szymborska zaproponowała wyróżnienie stopni sieroctwa społecznego ze względu na częstotliwość kontaktów rodziny naturalnej z dzieckiem, przebywającym w placówce: najwyższy, świadczący o zerwaniu więzi między dzieckiem a rodzicami, średni, charakterystyczny dla zaburzonych więzi i stopień najniższy,

dający szansę na reintegrację rodziny, gdy najczęściej łączy się z silną więzią osobową (Szymborska 1969, s. 34-43).

a) Zachowana więź – najniższy stopień sieroctwa

Zarówno Krystyna, jak i Joanna wspominają, że rodzice odwiedzali je regularnie. Obie mile wspominają te spotkania. Joanna mówi: *Wtedy czułam się bardzo szczęśliwa, że mogę pobyc z mamą i tatą. Z rodzicami najczęściej spędzała czas chodząc na spacer i rozmawiając. Krystyna zauważa, że lubiła te spotkania, choć towarzyszyły jej w tym czasie różne uczucia. Często buntowała się i miała żal, że nie może wrócić do domu. Podczas tych spotkań dużo rozmawiała i szczerze wyjaśniały sobie wiele spraw.*

Z perspektywy czasu Joanna ocenia, że jej relacje z rodzicami utrzymywały się na takim samym poziomie, jak w czasie zamieszkiwania w domu rodzinnym. Jednakże należy podkreślić, że w czasie jej pobytu w domu dziecka zmarła matka, co skutkowało pogłębieniem relacji z ojcem, który wcześniej był pomijany. Krysia natomiast twierdzi, że w czasie pobytu w domu dziecka jej relacje z matką polepszyły się. Warto zauważyć, że zarówno ojciec Joanny, jak i matka Krystyny starali się o jak najlepsze relacje ze swoimi dziećmi, starając się poświęcać im jak najwięcej czasu.

b) Zaburzona więź – średni stopień sieroctwa

Iwona mówi, że matka w ciągu 10 lat jej pobytu w domu dziecka odwiedziła ją kilka razy. Spytana, jak często widywała się z matką, wspomina: *Prawie nigdy, była może trzy razy. Iwona nie lubiła tych spotkań: Wstydziałam się jej [matki]. Przyjeżdżała na chwilę i zaraz uciekała, bo... miała pociąg.* Proszona o ocenienie swoich relacji z matką, mówi, że w porównaniu z latami, gdy mieszkały razem, pozostały *bez zmian* – były tak samo złe.

c) Zerwana więź – najwyższy stopień sieroctwa

W przypadku Janka nastąpiło całkowite zerwanie więzi, co świadczy o najwyższym stopniu sieroctwa. Wspomina on, że w domu dziecka odwiedzała go matka, ale były to bardzo rzadkie i bardzo krótkie spotkania,

z czasem zaniechane. Nie pamięta szczegółów. Relacja z ojcem została całkowicie zerwana. Nigdy nie przyszedł go odwiedzić. Gdy Janek trafił do niespokrewnionej rodziny zastępczej, kontakt z rodzicami biologicznymi został całkowicie zerwany.

Powyższe opisy dowodzą, że relacje wychowanków domu dziecka z rodzicami przybierają bardzo zróżnicowaną postać. Należy zwrócić uwagę, że rodzaj relacji sprzed umieszczenia w placówce rzutuje na częstotliwość kontaktów – silna więź, bezpieczna, skutkuje częstymi odwiedzinami dziecka w placówce. Jednakże zaburzona więź nie zawsze jest równoznaczna z brakiem kontaktów czy rzadkimi odwiedzinami dziecka w placówce.

Więź osobowa dorosłych wychowanków domu dziecka z rodzicami

Żadna z badanych osób nie powróciła do rodziny własnej przed usamodzielnieniem. Można jednakże zauważyć cztery typy relacji między dorosłymi wychowankami domu dziecka a ich rodzicami: wspólne zamieszkiwanie, regularny kontakt, sporadyczne kontakty oraz całkowicie zerwany kontakt.

a) Odbudowa więzi – powrót do rodziny pierwotnej

Pierwszy typ relacji – wspólne zamieszkiwanie – prezentuje Joanna, która wróciła do domu rodzinnego, gdy osiągnęła pełnoletność. Z ojcem spędza czas, rozmawiając lub wykonując wspólnie zwykłe codzienne obowiązki domowe. Mówi, że ojciec stara się jej pomagać w dorosłym życiu, wspiera ją w opiece nad synem. Trudno jej jednak określić jednoznacznie jakość relacji, jakie łączą ją z ojcem. Zapytana, czy są one teraz dobre czy złe, mówi: *Różnie to bywa, ale nie jest najgorzej.* Z opowiadań Joanny wynika, że oboje nadal starają się troszczyć o siebie nawzajem, ale każde przede wszystkim zajmuje się swoim życiem, a pomagają sobie w miarę możliwości.

b) Próba odbudowania więzi – regularne kontakty

Typ drugi – regularny kontakt – prezentuje Iwona, która mówi, że utrzymu-

je kontakt ze swoją matką. Pomaga jej, ale nie lubi się z nią spotykać: *unikam tych spotkań, widzimy się średnio raz, może dwa na miesiąc. No chyba, że jest chora...* Nie czuje się podczas tych wizyt komfortowo: *Chwilę rozmawiamy o byle czym i uciekam. Zapytana, czy matka pomaga jej w jakiś sposób, mówi: Nie, nie pomaga. Dalej stwarza i naraża mnie na problemy.* Dostrzega jednak to, że matka stara się utrzymywać dobre kontakty z jej dziećmi i pomaga w opiece nad nimi: *Chętnie spotyka się z moimi dziećmi i pójdzie z synem do lekarza jak trzeba.* Poproszona o ocenienie swoich obecnych relacji z matką, stwierdza: *Staram się nikogo nie krzywdzić, więc często udaję miłą, by się nie kłócić.* Trzeba jednakże podkreślić, że Iwona troszczy się o matkę, pomaga jej, gdy jest chora, pomimo że nie chce lub nie potrafi nawiązać z nią bliskich relacji.

c) Chęć odbudowania więzi – sporadyczny kontakt

Typ trzeci – sporadyczny kontakt – łączy Krystynę z matką. Ich więź uległa znacznemu rozluźnieniu. Bardzo rzadko kontaktują się ze sobą. Dziewczyna nie chce utrzymywać z matką relacji ze względu na jej nałóg: *Co jakiś czas mama do mnie dzwoni, ale często pod wpływem alkoholu, dlatego rzucam słuchawkę i nie rozmawiam z nią.* Chciałaby, aby te relacje były lepsze, ale nie jest to możliwe, dopóki matka nie przestanie nadużywać alkoholu: *Chcę, aby mój syn miał normalną babcię, z którą mógłby się bawić, wychodzić na spacer. Jak na razie nie ma na to szans.* Zaprasza ją dlatego na ważne uroczystości rodzinne. Ostatni raz widziała matkę rok temu na chrzcinach swojego syna. Opowiada, że matka cieszy się, że córka ułożyła sobie życie: *Mama cały czas powtarzała, że jest ze mnie dumna, że jestem dobrym człowiekiem, że mam kochającą rodzinę, taką, jaką byliśmy, gdy żył tata.* Krysia mówi, że cieszy się z tych spotkań, bo: *w końcu to moja mama.* Jednak przyznaje, że nie potrafi do końca wybaczyć jej tego, że nie umiała pogodzić się ze śmiercią ojca, popadła w alkoholizm, a ona trafiła do domu dziecka.

d) Zerwana więź – brak kontaktu

Ostatni, czwarty typ – zerwany kontakt – prezentuje przypadek Janka, który obecnie nie utrzymuje żadnych kontaktów z rodziną naturalną. Nie chce spotkać się z rodzicami, bo oni także nie chcieli się z nim kontaktować. Twierdzi, że teraz poukładał sobie życie i jest szczęśliwy bez nich.

Każdy z opisanych przypadków prezentuje inny typ relacji usamodzielnionych wychowanków z rodzicami. Warto zauważyć, że relacje dziecka z rodzicami sprzed pobytu w domu dziecka, jak również częstotliwość odwiedzin w placówce nie są wystarczającą przesłanką, by rokować, jaka więź będzie łączyła ich w przyszłości.

Podsumowanie

Nie wszyscy wychowankowie domów dziecka doświadczają odrzucenia ze strony rodziców już przed skierowaniem do placówki. Bywa, że dziecko czuło się w domu rodzinnym dobrze, bezpiecznie. Silna więź skutkuje zazwyczaj częstymi odwiedzinami w domu dziecka. Jednakże zaburzone więzi nie są równoznaczne z rzadkimi kontaktami czy ich zaniechaniem. Nie można także określić prostej zależności między relacjami wychowanka domu dziecka i rodzicem a ich stosunkami w dorosłym życiu. Nawet niekorzystna atmosfera w domu oraz rzadkie kontakty w czasie pobytu w placówce nie przekreślają możliwości odtworzenia więzi w dorosłym życiu.

W tym kontekście niezwykle ważne staje się działanie na rzecz reintegracji rodzin wychowanków domu dziecka, a jeśli nie jest to możliwe – podejmowanie starań o podtrzymanie relacji między dzieckiem a rodzicami nawet przy niewielkich szansach na jego powrót do rodziny pierwotnej.

Literatura

Badora S. (2005), *Dom dziecka*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red), *Formy wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Braun-Gałkowska M. (2008), *Psychologia domowa*, KUL, Lublin.

Brańiel J., Kawula S. (2009), *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] S. Kawula, J. Brańiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Dyczewski L. (2002), *Więź między pokoleniami w rodzinie*, KUL, Lublin.

Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz ich współdziałanie z innymi instytucjami na rzecz powrotu dzieci do wychowania rodzinnego, Raport NIK, KPZ 4101 02/2011.

Gajewska G., Kulpiński F. (1997), *Kształtowanie właściwych stosunków między domem dziecka a rodzinami wychowanków i lokalnym środowiskiem*, [w:] Z Dąbrowski (red.), *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, WSP, Olsztyn.

Górnicka B. (2007), *Rodzina w działalności profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży*, [w:] M. Hanulewicz, D. Widelak (red.), *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, Instytut Śląski, Opole.

Gumienny B. (2006), *Wybrane aspekty wsparcia i pomocy wychowankom domu dziecka i rodzinom*, [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Pomoc, opieka i wsparcie dziecka i rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Trans Humana, Białystok.

Kazubowska U. (2009), *Oblicza dzieciństwa w percepcji wychowanków domu dziecka – przegląd ujęć i ich interpretacja*, [w:] J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia: obrazy dzieciństwa*, Trans Humana, Białystok.

Kolankiewicz M. (1998), *Opieka instytucjonalna*, [w:] M. Kolankiewicz (red.), *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, WSiP, Warszawa.

Lubowiecka J. (2006), *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.

Łuczyński A. (2010), *Edukacyjny kontekst więzi rodzinnych*, [w:] U. Kazubowska (red.), *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, Akapit, Toruń.

Matyjas B. (2008), *Sieroctwo społeczne – dzieciństwo w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Niewiarowska M., Regner A. (2007), *Diagnoza zaburzeń rozwoju więzi*, [w:] J. Patkiewicz (red.), *Rola więzi w rodzinie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Typoskript, Wrocław.

Ryś M. (2007), *Więź rodzinna*, [w:] K. Ostrowska (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie*, Rubikon, Kraków.

Sendyk M. (2001), *Spoleczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa społecznego*, Impuls, Kraków.

Szymborska A. (1969), *Sieroctwo społeczne*, PWN, Warszawa.

Zięba B. (2007), *Obraz środowiska rodzinnego wychowanków podkarpackich placówek socjalizacyjnych*, [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

SUMMARY

Personal relationship of adult orphanage children with their biological parents

The strongest and most stable personal bond is the one connecting the child with members of his/her family. In the case of children placed in children's homes/orphanage, this personal relationship is often dysfunctional. The article is an attempt to analyze the relationship connecting the child with the parents before his/her arrival at the children's home, during his/her stay in the institution and after becoming independent. The research was carried out using narrative interview on a sample of four people.

The presented research shows that not all children experience feeling of rejection by their parents before entering the institution. A strong bond prior to the placement in children's home results in frequent visits, however, disrupted ties are not synonymous with rare visits/contacts or their omission. The child-parent bond before and during the stay in the institution is not necessarily proportional to their child-parent relationship in adult life.

informacje i recenzje

Jan Basiaga, ZAWODOWA MIŁOŚĆ. O OPIECIE NAD DZIEĆMI W POGOTOWIACH RODZINNYCH, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014, ss. 452.

Książka Jana Basiagi porusza niezwykle istotny dziś problem, jakim jest organizowanie opieki zastępczej nad dziećmi pozbawionymi możliwości wychowywania się w rodzinach własnych. Autor koncentruje się na stosunkowo nowej formie opieki kompensacyjnej, jaką są pogotowia rodzinne.

Książka została podzielona na trzy zasadnicze części. Pierwsza z nich stanowi wprowadzenie do przedstawionych w dalszej części publikacji badań nad funkcjonowaniem pogotowia rodzinnych. Omówione tu zostały historyczne zaszłości w kształtowaniu się opieki zastępczej nad dziećmi i młodzieżą oraz istotne przemiany w tym zakresie. Wyodrębniono okresy, w których następowały ważne przeobrażenia w procesie tworzenia opieki zastępczej. Zaprezentowane zostały także osiągnięcia wybitnych prekursorów rodzinnej pieczy nad dziećmi i młodzieżą. Przedstawiono także prawne i pedagogiczne podstawy organizowania współczesnych form rodzinnej opieki zastępczej. Walorem tej części pracy jest dokonany przez autora przegląd zarówno polskich, jak i zagranicznych badań dotyczących tej problematyki.

W drugiej części książki przedstawione zostały metodologiczne podstawy badań przeprowadzonych przez autora. Przedmiotem podjętych rozważań naukowych uczyniono uwarunkowania funkcjonowania zawodowych rodzin zastępczych o charakterze pogotowia rodzinnego. Podstawową strategią zastosowaną w badaniach była strategia jakościowa, a wsparciem dla niej była strategia ilościowa.

Trzecia część książki, złożona z pięciu rozdziałów, to niezwykle ciekawie przedstawiona analiza wyników badań nad funkcjonowaniem pogotowia rodzinnych. W rozdziale pt. „Cechy badanych rodzin i ich dzieci” omówiono charakterystykę rodzin zastępczych (strukturę,

przygotowanie zawodowe rodziców oraz motywy podjęcia opieki), charakterystykę badanych dzieci (dane społeczno-demograficzne, przyczyny umieszczenia w pieczy zastępczej oraz stan zdrowia i zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze), charakterystykę rodzin biologicznych (strukturę rodzin, losy pozostających dzieci, cechy społeczno-demograficzne rodziców, ich sytuację zawodową, stan zdrowia oraz poziom rozwoju intelektualnego), jak również prawno-organizacyjne i materialno-ekonomiczne warunki funkcjonowania badanych pogotowia rodzinnych. Omówiono także czynniki utrudniające wypełnianie rodzicom zastępczym powierzonych im zadań.

Rozdział piąty, zatytułowany „Realizacja funkcji opiekuńczej w badanych rodzinach zastępczych”, powstał w oparciu o wywiady oraz obserwacje. Autor omówił działania interwencyjno-adaptacyjne (podejmowane w początkowym okresie pobytu dziecka w rodzinie zastępczej), działania związane z zaspokajaniem potrzeb biologicznych, psychospołecznych oraz poznawczych dziecka, jak również działania kompensacyjno-lecznicze. Dopełnienie tego rozdziału stanowi rzetelnie przeprowadzona ocena rezultatów podejmowanych przez rodziców zadań, wynikających z funkcji opiekuńczej.

W rozdziale szóstym – „Realizacja funkcji wychowawczej w badanych rodzinach” – omówione zostały niezwykle trudne zadania opiekunów zmierzające do kształtowania u dzieci właściwych postaw społecznych, wzorów zachowań oraz systemu wartości. Przedstawiono także badania dotyczące realizacji procesu edukacji dzieci, wdrażania ich do obowiązków wynikających z życia w rodzinie i społeczeństwie oraz organizowania czasu wolnego. Omówiony został też stosowany przez rodziców system wzmocnień z analizą jego częstotliwości i jakości. Podobnie jak w rozdziale dotyczącym funkcji opiekuńczej, przeanalizowano efekty realizacji zadań wychowawczych.

Rozdział siódmy, zatytułowany „Realizacja funkcji reintegracyjnej w badanych rodzinach

zastępczych”, omawia jedno z najtrudniejszych zadań wypełnianych przez te rodziny, jakim jest podejmowanie działań na rzecz powrotu dziecka do rodziny biologicznej. Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie wniosków dotyczących stosunku rodziców zastępczych do idei reintegracji, działań podejmowanych przez opiekunów w stosunku do dzieci, jak i ich rodzin pochodzenia oraz postaw rodziców zastępczych wobec rodziców biologicznych. Wnioski są niezwykle interesujące, bo pokazują uwarunkowania procesu reintegracji, w tym czynniki powodujące niezbyt wysoką jego skuteczność.

Ostatni rozdział w tej części książki – „Współpraca z instytucjami wspierającymi w opinii badanych rodzin” – zawiera wypowiedzi rodziców zastępczych na temat pozytywnych i negatywnych aspektów współpracy z ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi centrami pomocy rodzinie, sądami rodzinnymi, ośrodkami adopcyjnymi, placówkami edukacyjnymi (przedszkole, szkoła) oraz poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i specjalistycznymi. Ważne, że dzięki przeprowadzonym wywiadam można poznać oczekiwania rodziców zastępczych co do skutecznej współpracy z tymi instytucjami, która pozwoli na lepsze i pełniejsze realizowanie zadań opiekuńczo-wychowawczych.

Niewątpliwym walorem tej publikacji jest jej przejrzysta struktura oraz naukowy, ale jednocześnie bardzo przystępny, jasny, sprawnie poprowadzony wywód. Na podkreślenie zasługuje także bogate ilustrowanie analiz badawczych wieloma ciekawymi wypowiedziami respondentów, co pozwala niemalże poczuć atmosferę tych wyjątkowych domów, jakimi są pogotowia rodzinne.

Książka Jana Basiagi jest publikacją wartą polecenia pedagogom, pracownikom służb społecznych, psychologom oraz tym, którzy tworząc prawo mogą przyczynić się do podnoszenia jakości opieki i wychowania w rodzinnych formach pieczy zastępczej. Powinna to być także lektura obowiązkowa dla studentów pedagogiki opiekuńczej oraz pracy socjalnej.

Treści, które odnajdujemy w książce, stanowią bardzo istotny wkład w badania nad problematyką funkcjonowania opieki zastępczej nad dziećmi i młodzieżą oraz doskonale uzupełniają literaturę poświęconą tej tematyce.

Agata Rzymelka-Fraćkiewicz (red.), WSPÓŁCZESNA SZKOŁA W NAŚTĘPSTWIE PRZEMIAN SPOŁECZNO-KULTUROWYCH. STUDIA I REFLEKSJE SOCJOPEDAGOGICZNE, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2014, ss. 271.

Szkoła pełni wiele funkcji. Instytucja ta edukuje, czyli pomaga uczniom poznać i zrozumieć otaczający świat, wychowuje, a zatem kształtuje osobowość młodego człowieka, socjalizuje – uczy norm i zasad społecznych, pomaga odnajdywać się w pełnionych rolach i relacjach z innymi, diagnozuje – rozpoznaje potencjał ucznia, jego potrzeby i problemy, podejmuje interwencje w sytuacjach kryzysowych, odgrywa też ważne znaczenie profilaktyczne (zapobiega zagrożeniom), kulturowe (przekazuje wiedzę o dorobku materialnym i duchowym ludzkości) i patriotyczne (uczy miłości do ojczyzny). W tym sensie placówka ta pełni kluczowe zadania społeczne, emocjonalne i aksjonormatywne.

Państwo nakłada obowiązek edukacji, a więc powinno czynić wszystko, by był on wypełniany w sposób należyty i godziwy. Sztwywność programów, tradycyjne metody dydaktyczne, a także wychowawcze, zamknięcie na nowoczesne media nie sprzyjają polskiej szkole. Tylko elastyczne podejście do kwestii edukacyjnych i jej dostosowywanie się do zmian społecznych pozwoli jej osiągnąć sukces.

Tym istotnym zagadnieniem zajęła się Agata Rzymelka-Fraćkiewicz, pod redakcją której została wydana recenzowana książka. Dylematy i problemy szkoły zostały opisane z różnych perspektyw przez osiemnastu autorów, w większości reprezentujących Uniwersytet Śląski w Katowicach. Na uwagę zasługuje jasny i klarowny podział książki na cztery części, z których każda poświęcona jest wybranej kwestii.

W tematykę oświaty wprowadza tekst Teresy Wilk – „Szkoła w perspektywie przemian systemu edukacji”. Autorka przedstawia szkołę jako instytucję, która umożliwi upowszechnianie zmian, a także rozwój indywidualny i społeczny uczniów. Stwierdza, że: „szkoła zawsze posiadała *szczególny atut*, wyrażający się w zdolności do funkcjonowania z innymi instytucjami, przestrzenniami, ludźmi, niezależnie od reprezentowanych odmienności. Owa zdolność do internalizowania różnorodności – w wielu płaszczyznach – umiejętność akomodacji, transformacji i kreacji,

stanowiły niezaprzeczalny, ponadczasowy walor szkoły, która z czasem stała się wiodącą instytucją społeczną w przestrzeni ludzkiej egzystencji” (s. 19). Autorka podkreśla, że głównym zadaniem szkoły jest przygotowywanie uczniów do życia we współczesnej rzeczywistości, która permanentnie się zmienia, a z nią wymagania stawiane człowiekowi. Zachęca, by w szkole na nowo odkrywać kulturę, zarówno materialną, jak i duchową (relacje społeczne, normy i wartości), a także sztukę. Teresa Wilk rekomenduje potrzebę wprowadzenia do programów szkolnych obowiązkowej edukacji artystycznej: „inspirowanie ludzi do myślenia, konstruowania pytań, szukania odpowiedzi, kreowania własnego życia, przeobrażeń służących jednostce i społeczeństwu, to zadania/cele szkoły (edukacji) oraz kultury/sztuki, warto zatem by nie stanowiły jedynie osobnych bytów, ale by stworzyły komplementarną, integralną przestrzeń służącą indywidualnemu i społecznemu dobru” (s. 30).

Maria Świątkiewicz-Mośny koncentruje się na reformach edukacji w Polsce. Autorka dostrzega, że ważnym źródłem informacji o tych przemianach są media. Dlatego za cel postawiła zbadanie, w jaki sposób zmiany w edukacji opisywane są w wybranych periodykach, takich jak: „Gazeta Wyborcza”, „Gość Niedzielny”, „Rzeczpospolita” i „Polityka”. Z badań wynika, iż najczęściej poruszano w nich tematy związane z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego, obroną przedmiotu historia w szkole i koniecznością rozwoju edukacji zawodowej. Pojawił się też wątek e-podręczników. Co ciekawe, głównymi „aktorami” artykułów było Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz rodzice, zaś w mniejszym stopniu – nauczyciele i uczniowie.

Agata Rzymelka-Frąckiewicz zajęła się tematem obniżenia wieku obowiązku rozpoczęcia nauki. Jest to kwestia, która budzi w Polsce wiele kontrowersji. Autorka rozpoczęła więc od opisu i wyjaśnienia, iż większość państw na świecie za dolny próg obowiązku szkolnego uznała 6 rok życia (choć są i takie kraje, gdzie dzieci rozpoczynają naukę szkolną jeszcze wcześniej, np. w Wielkiej Brytanii). Zaprezentowała też opinie Ministerstwa Edukacji Narodowej na ten temat, a także opinie społeczne, z których wynika, że należy wprowadzić zmiany, ale przy jednoczesnym zapewnieniu odpowiednich warunków edukacji 6-latków.

Marcin Gierczyk skoncentrował się na roli nauczycieli w procesie kształcenia. Nieodpowied-

nie przygotowani do swojej pracy popełniają błędy i szkodzą dzieciom, tracąc swój autorytet. Autor opisał rolę nauczycieli w USA, Chinach i Europie, a także skupił się na awansie zawodowym polskich pedagogów. Stwierdził, że podnoszenie kwalifikacji nauczycieli jest konieczne nie tylko dla zwiększenia ich kompetencji, ale dla podniesienia samooceny i poczucia własnej wartości. Podkreślił też, że awans nie może być procesem wymuszonym, lecz wspieranym przez władze oświatowe. Gierczyk dostrzega w nauczycielach osoby, które nie tylko uczą, ale też kreują rzeczywistość. Jest to istotne zwłaszcza teraz, gdy zmiany społeczne wyprzedzają możliwości adaptacyjne człowieka. W obliczu tych przeobrażeń rolą nauczyciela jest przede wszystkim wyznaczanie granic norm i zasad społeczno-moralnych.

W drugiej części książki („Szkoła w aspekcie współczesnych przemian społecznych – konteksty dyskusyjne”) Ewa Bielska podjęła ważne zagadnienie – dyscyplinowania i ryzyka reifikacji. Przyjęła model G. Lukacsa oraz A. Honnetha, gdzie reifikacja została zdefiniowana jako „strategia dyscyplinująca, realizowana poprzez specyficzne zarządzanie dyskursem, wskazano przy tym na mechanizmy dyscyplinowania związane z obserwacją, normalizacją oraz ujarzmianiem” (s. 72). Pojęcia odnoszące się do tego procesu to: alienacja, odseparowanie, mistyfikacja, fetyszym, niedostatek trosk, zaangażowania i uznania. Istotne znaczenie w procesie reifikacji odgrywa dyskurs: „szkoła analogicznie do innych instytucji społecznych, w których ma miejsce permanentny proces dyscyplinowania, kreuje ryzyko reifikacji tożsamości ucznia. Uczeń w kontekście szkoły podlegając socjalizacji bazującej zarówno na programie jawnym, jak również ukrytym uzyskuje znormalizowaną matrycę określającą preferowany model biografii oraz tożsamości ucznia. Uczeń nie jest zachęcany do krytycznej analizy faktów, odczytywania ich poprzez odniesienie do zróżnicowanych matryc. W efekcie można założyć, że szkoła nie przygotowuje ucznia do funkcjonowania w kontekście późnonowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego” (s. 79-80).

„Szkoła w procesie generowania niesamodzielnosci w kulturze narcystycznego indywidualizmu (horyzonty pedagogii wielowatkowej)” – to tytuł artykułu Karoliny Olszańskiej i Adama Roterera. Autorzy dokonali w nim krytycznej analizy obecnego systemu edukacyj-

nego i doszli m.in. do wniosku, iż nauczyciele nie przygotowują uczniów do korzystania z internetu w sposób racjonalny. Nie powinni też koncentrować się wyłącznie na rozwoju intelektu uczniów, a na inteligencji emocjonalnej, która pozwala lepiej rozumieć świat i nawiązywać relacje z innymi ludźmi. Ważna okazuje się też współpraca szkoły z rodzicami (co obecnie, zdaniem autorów, zostało zepchnięte na dalszy plan). Wątpliwość budzi zasadność nauczania religii w szkole (a nie nauki o religiach), a także program przedmiotu przygotowanie do życia w rodzinie. Autorzy zauważyli także, że we współczesnej szkole brak właściwych relacji nauczycieli z uczniami, co powoduje, iż uczniowie „nie tylko nie potrafią myśleć, dokonywać wyborów, ale cynicznie się śmieją w swojej bezradności, powodując napięcia sprzyjające konfrontacji, występowaniu zachowań epatujących agresją werbalną, testując wytrzymałość swoich nauczycieli, używając swoich praw jako tarczy, która daje im poczucie bezpieczeństwa i bezkarności” (s. 89).

Iwona Malorni zajęła się natomiast kryzysem dialogu między rodziną a szkołą. Autorka podkreśliła znaczenie tej współpracy, która jest warunkiem skuteczności edukacji. Jak słusznie stwierdziła, rodzice powinni angażować się w pracę instytucji edukacyjnej (np. powinni być obecni przy przygotowywaniu dokumentacji, programów szkolnych). Do tego konieczne stają się odpowiednie kompetencje nauczycieli (zawodowe i psychospołeczne): „odpowiedzialny i dojrzały nauczyciel potrafi pozytywnie oddziaływać na rozwój psychospołeczny ucznia, wyposażać go w odpowiednią wiedzę oraz umiejętności przydatne w życiu oraz wyrabiać zdolność do dostosowania się do stale zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej, politycznej czy gospodarczej. Jednakże jeśli sam nie będzie ich posiadać, będzie pozbawiony także możliwości przekazywania ich swoim uczniom” (s. 108).

W tekście Anny Gajdzicy i Waldemara Snarskiego opisano politykę państwa wobec tworzenia szkół społecznych, a także zalety funkcjonowania takich placówek w środowisku lokalnym (na przykładzie Zespołu Szkół Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Olecku). Autorzy uważają, że w szkołach tych rozwija się potencjał ucznia, dzięki czemu dzieci lepiej się rozwijają, a w przyszłości podnoszą swój status materialny. Jednak ze względu na kryzys społeczny

coraz mniej rodziców posyła dzieci do takich instytucji, więc ich byt może być zagrożony.

W części trzeciej: „Uczeń w sytuacji szczególnej – wybrane konteksty” jako pierwsza prezentuje swój artykuł Monika Noszczyk-Bernasiewicz. Autorka przeanalizowała znaczenie szkoły w kontekście jej roli wychowawczej. Zaprezentowała też badania nad młodzieżą przebywającą w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich. Celem tych badań było określenie sytuacji szkolnej uczniów przed umieszczeniem w tych placówkach. Okazało się, że najczęstszym przejawem zachowań społecznych była niesubordynacja wobec nauczycieli, niepowodzenia w nauce, wagary i dokonywanie czynów karalnych.

Leszek Wieczorek opisał w swoim tekście wyniki badań dotyczące używania środków psychoaktywnych i postaw wobec tych substancji. Badanie zostało przeprowadzone wśród młodzieży oraz mieszkańców Dąbrowy Górniczej i miało charakter porównawczy (odnosiło się do wyników z lat 2008, 2010, 2012). Pytania dotyczyły m.in. częstotliwości stosowania substancji odurzających, ich rodzajów, miejsc, gdzie można kupić narkotyki, a także opinii odnoszącej się do skuteczności leczenia osób uzależnionych.

Katarzyna Front-Dziurkowska w swoim artykule zwróciła uwagę na zagrożenia związane z internetem, a zwłaszcza na uzależnienie od sieci komputerowej. Autorka zaprezentowała ciekawe badania własne na ten temat. Zajęła się też skutkami tej choroby (fizjologicznymi, psychologicznymi i społecznymi), a także leczeniem i profilaktyką.

Maciej Łoś podjął zagadnienia inwersji światów, czyli przenikania świata fikcyjnego do realnego. „Przy niskiej częstotliwości korzystania z internetu zaangażowanie nie jest niczym złym: podobnie zagłębiamy się przecież w fikcyjne życie bohaterów książki podczas jej lektury, tak samo kibic meczu piłki nożnej potrafi siłą wyobraźni przenieść się na stadion, zapominając o okolicznościach, w jakich aktualnie się znajduje. Na takiej samej zasadzie człowiek może zainteresować się fabułą oglądanego pasjonującego filmu. Różnica polega jednak na intensywności i długotrwałości owego przeniesienia świadomości do świata fantazji. W przypadku uzależnień od komputera zdarza się, iż przeniesienie takie ma trwałe skutki w postaci znacznego uszczerbku stopnia funkcjonowania osoby

uzależnionej w świecie realnym” (s. 185). Autor zaprezentował wyniki badań, których celem było ukazanie, czy inwersja oraz uzależnienie od komputera występują wśród uczniów szkół muzycznych i studentów akademii muzycznych na Górnym Śląsku.

Ostatnia część książki poświęcona jest kompensacji i profilaktyce szkolnej. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz i Katarzyna Kowalczevska-Grabowska przedstawiły definicje profilaktyki, jej poziomy, zajęły się także istotą szkolnego programu profilaktycznego, opisały zadania pedagoga/psychologa szkolnego w zakresie profilaktyki, strategie profilaktyczne oraz przykłady programów profilaktycznych realizowanych w placówkach oświatowych.

„Znaczenie szkolnej edukacji zdrowotnej w kreowaniu jakości zdrowia dzieci i młodzieży” to tytuł kolejnego artykułu autorstwa Kariny Leksy. Zdaniem autorki szkoła to miejsce, gdzie z jednej strony kształtują się postawy prozdrowotne, a z drugiej występują sytuacje ryzykowne zagrażające zdrowiu uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły. Niebezpieczne są zachowania agresywne, przyjmowanie substancji psychoaktywnych, podejmowanie zachowań ryzykownych. Niepokoi nadmierne odchudzanie czy nieracjonalne korzystanie z siłowni.

Alina Dworak koncentruje się na zdrowotnych uwarunkowaniach niepowodzeń szkolnych. Ich źródłem mogą być choroby somatyczne i przewlekłe, zaburzenia rozwoju somatycz-

nego oraz psychicznego. Autorka przypomina, że dzieci chore także mają potrzeby i należy je zaspokajać w równej mierze jak potrzeby dzieci zdrowych.

„Z uwagi na uwarunkowania rzeczywistości determinowanej wieloma czynnikami: zmian ustroju (decentralizacja państwa, autonomizacja samorządów lokalnych – w tym i szkół, jako zadania własne); przymus dostosowywania standardów edukacyjnych do zaleceń unijnych, realne wymagania postindustrialnej rzeczywistości, czy ostatecznie światowy proces globalizacyjny, wyraźną koniecznością staje się wprowadzenie ciągłych zmian do systemów edukacyjnych, tak aby odpowiadały współczesnym potrzebom i oczekiwaniom” (s. 10-11) – pisze we wprowadzeniu redaktorka książki. Przed polską szkołą stają dziś nowe zadania i nowe role. I choć o kształcie edukacji decydują ludzie dorośli, to nie można zapomnieć o potrzebach tych, dla których jest ona konstruowana, czyli o uczniach. Standardy i wytyczne dotyczące regulacji prawnych związanych z oświatą są ważne, jednak najważniejszy jest podmiot oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych. Trzeba też pamiętać, że szkoła to uczniowie, nauczyciele, rodzice i dopiero ich wspólna praca przynosi efekt ostateczny, jakim jest wykształcone społeczeństwo. Książkę polecam więc szczególnie tym, dla których edukacja jest priorytetem i kluczowym wyzwaniem XXI wieku.

Katarzyna Wasilewska-Ostrowska

Instytut Rozwoju Służb Społecznych

we współpracy

ze Stowarzyszeniem na rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”

zaprasza do udziału w bezpłatnym szkoleniu

zleconym przez Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich

z inicjatywy Departamentu Pomocy i Integracji Społecznej

Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej

w ramach projektu pn. **Przemocy w rodzinie NIE.**

Wykształcona kadra zarządzająca instytucjami pomocy i integracji

warunkiem wczesnego rozpoznawania i przeciwdziałania przemocy w rodzinie

współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej

w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Więcej na ten temat: www.irss.pl lub przemoc.irss.pl

Świat młodzieżowych fascynacji

ZAMIENŃ DESTRUKCJĘ W KREACJĘ. O fenomenie książki, którą trzeba zniszczyć

Jeszcze media głównego nurtu nie zajęły się sprawą, ale niebawem to uczynią. Na początku lutego trafić ma do księgarń kolejny bestseller „autorstwa” Keri Smith zatytułowany *To nie książka*. Piszę o kolejnym hicie, gdyż cały świat opanowany został przez jej „debiut”, czyli *Zniszcz ten dziennik*. Miliony sprzedanych egzemplarzy na całym świecie świadczą o tym, że młodzież pokochała jej „książkę”. Nie tylko młodzież, dziennikiem cieszyła się Ewa Chodakowska na swoim Facebookowym wallu, a do kupna zachęcał także... Cezary Pazura. Wydaje mi się, że w Polsce kariera dziennika dopiero nabiera tempa i jeszcze długo nie będzie schodził on z pierwszych miejsc list sprzedaży.

Zniszcz ten dziennik to książka z instrukcjami, na każdej stronie pojawia się kolejne polecenie, co należy z nim zrobić, aby go bardziej zniszczyć. Zdjęcia młodych internautów pokazują, że młodzież bardzo serio zaangażowała się w twórczość. Polecenia brzmią następująco: weź tę książkę ze sobą pod prysznic, niech ta strona popłyynie, zadźgaj tę stronę ołówkiem, naszyj coś na tej stronie, pomóż zszaleńczo, agresywnie, lekomyślnie i żywiłowo, dodaj własną numerację stron, wyrwij tę stronę, włóż do kieszeni, nie wyjmuj podczas prania, potem wklej z powrotem. I tak dalej...

Dziennik zaczyna się od ostrzeżenia: *W trakcie tworzenia tego dziennika ubrudzisz się. Twoje ubranie pokryje się farbą albo dziwnymi substancjami. Zamoczysz się. Będziesz proszony o zrobienie rzeczy, które będziesz poddawał w wątpliwość. Będziesz ubolewał, że książka znajduje się w oplakany stanie. Zmienisz destrukcję wokół siebie w kreację i zaczniesz żyć twórczo.* W tym momencie zaczyna się zabawa – faktycznie coś jest na rzeczy, akt destrukcji zamienia się w akt kreacji. Zdjęcia zawartości dziennika pokazują, że chodzi bardziej o upiększanie go niż niszczenie. Można zobaczyć fanta-

zyjne malowidła, kolorowe plamy, naklejane wycinanki. Gdzieś w tle pojawia się duch rywalizacji, który dziennik będzie bardziej „zniszczony”.

Ma to swoje dobre strony dlatego, że żaden dziennik po użyciu nie wygląda tak samo, każdy jest indywidualny, mimo że każdy wymaga realizowania tych samych zadań. To trafia do młodych ludzi, którzy chcą się czuć wyjątkowo, a z drugiej strony popularność dziennika i dzielenie się swoją twórczością w internecie sprawia, że jest się w tej „fajniejszej” grupie. Najbardziej popularną vlogerką na YouTube z Polski jest niejaka MaryKateAn, której ślady destrukcji obejrzało 662 tys. (tyle wyświetleń filmiku było w momencie pisania niniejszego tekstu) i to w niespełna dwa miesiące od emisji. Wkrótce platformę YouTube zalały inne filmiki, najpopularniejsze mają od 250-300 tys. wyświetleń. To bardzo dużo, stanowi to także skalę popularności. Nie zapomniałem także o Facebooku – funpage w Polsce śledzi już ponad 80 tys. osób.

Ale pojawiają się w komentarzach w internecie głosy sprzeciwu. Gdyż książka kosztuje około 25 zł, a wystarczy zwykły zeszyt i można samemu być kreatywnym, bez niczyjej podpowiedzi. Jednak o aspekcie marketingowym akcji nie da się zapomnieć. Ktoś na tym dobrze zarobił. Na tym polegają mechanizmy popkultury, kreują mody, nakręcają konsumpcję, a młodzi nie są w stanie się temu oprzeć.

Prześledziłem wpisy na blogach książkowych dotyczących dziennika. Były one pochlebne (spis recenzji znajduje się na stronie promocyjnej książki www.zniszczendziennik.pl). Podam kilka przykładów (zachowuję pisownię oryginalną):

Dla mnie, książkowej pedantki („Nie zaginać rogów!!”), podręcznikowej czystości („A gdzie mi tu podkreślasz!!”) i życiowej kontrolerki („Dziś nie mogę, plany mam”) „Zniszcz ten dziennik. Kreatywna destruk-

cja” to rzecz sztywna na miarę. Zawiera kilkaset zadań, które mają na celu bezpowrotne zniszczenie każdej ze stron. I nie są to zadania byle jakie! „Tutaj zbieraj martwe robaki”, „zmień tę stronę w but” albo „Szoruj tę stronę” to tylko niektóre z niesamowitych pomysłów, jakimi zaskakuje nas autorka, Keri Smith (podczytywka.wordpress.com).

Ja odczuwam to cały czas. Moją kreatywność można byłoby uosobić jako nieobliczalną i złośliwą. Dusi w sobie tyle pomysłów i motywacji, ale nie chce tego wypuścić na światło dzienne. Kiedy jednak coś pstryknie, wybucha na tak wielką skalę, że chciałabym móc robić piętnaście rzeczy naraz. Do tej pory nie mogłam sobie znaleźć upustu mojej ekspresji na co dzień, aż trafiłam na ZNISZCZ TEN DZIENNIK (dwie drogi.blogspot.com).

Ku mojemu zaskoczeniu, dostałam go na urodziny. Z niewiadomych powodów przeleżał na mojej komodzie tydzień, aż w końcu, postanowiłam zabrać się za kreatywną destrukcję. Wymaga ona większego zaangażowania. Nie można po prostu ot, tak jej podrzeć czy spalić. Jednymi z zadań, które trzeba wykonać jest m.in. szuranie książką po podłodze, wylanie na nią kawy, wzięcie jej pod prysznic, albo chociaż potarcie jedną ze stron o brudny samochód. Nic dziwnego, że stała się hitem na całym świecie, a w internecie można znaleźć masę inspiracji z nią związanych. Zadania są naprawdę ciekawe, a sama książka bardzo wciągająca (modajestnaszapasja.blogspot.com).

Jeśli znudziło Ci się już Twoje nieciekawe, nudne życie – zmień to! „Zniszcz ten dziennik” Keri Smith pozwala nam zamienić destrukcję wokół siebie w kreatywność i zacząć żyć twórczo. Jest to niezwykła książka, którą uzupełnia się samemu, więc nie ma dwóch takich samych. Już jakiś czas temu dziennik zawładnął moim życiem (keira-official.blogspot.com).

Czyli nie tylko o modę chodzi, ale o propozycję wyżycia się artystycznego przez młodych ludzi. Zamiast bazgrać długopisem po zeszytach, można zrobić to całkiem legalnie, ale w kreatywny sposób. O czym to świadczy? O tym, że młodzi ludzie nie mają możliwości bycia kreatywnym w szkole. Zajęcia plastyczne czy muzyczne nie dają takiej szansy. Do tego dochodzą nowe media i narzędzia – młodzi sami kręcą i montują filmi-

ki. Swoje artystyczne dokonania, nie zawsze najwyższych lotów, publikują w internecie. Filmików ze śpiewającymi czy tańczącymi nastolatkami jest całe mnóstwo. To znak, że edukacja artystyczna w Polsce musi się zmienić i nastawić na potrzeby rozwojowe młodego człowieka. Z uwzględnieniem presji, jakie wywiera popkultura oraz popularne programy typu talent show.

W 2007 r. Rada Unii Europejskiej zatwierdziła Europejską Agendę Kultury, w którym kluczowym postulatem był rozwój kreatywności uczniów. W 2009 r. obchodzono Europejski Rok Kreatywności i Innowacji. Już dziesięć lat wcześniej UNESCO apelowało, by kłaść nacisk na artystyczne wychowanie dzieci i młodzieży, potraktować je priorytetowo i długofalowo. Również Polska zauważyła potrzebę kształcenia artystycznego. Podstawa programowa z komentarzami, tom 7, obejmuje przedmioty artystyczne: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne – to 76-stronicowe opracowanie ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej dla każdego etapu kształcenia szkolnego. Podpisała się pod nim minister edukacji Katarzyna Hall. Tyle że jest to zbiór zaleceń, słusznych, ale nie sądzę, by był do zrealizowania w każdej szkole, mimo że – jak pisze pani minister – tekst omówienia podstawy programowej miała otrzymać każda szkoła, i to w dwóch egzemplarzach.

Według tego dokumentu uczeń szkoły podstawowej powinien przejść do gimnazjum wyposażony w wysokie kompetencje, które są obce przeciętnemu dorosłemu. Dla przykładu: odróżnia instrumenty muzyczne, głosy ludzkie (np. sopran, alt), zna podstawowe terminy muzyczne i potrafi je przekuć na praktykę podczas śpiewu, oczywiście śpiewając, stosuje technikę oddechu, dykcji, emisji, poza tym gra na instrumencie ze słuchu i z wykorzystaniem nut. Na papierze prezentuje się to świetnie, ale nie jest do zrealizowania przy 2 godzinach muzyki przez 3 lata (klasa IV-VI szkoły podstawowej), w klasach, w których nie da się podejść do każdego ucznia indywidualnie i poświęcić mu czas na ćwiczenia.

Ale wróćmy do dziennika: podobnie sformułowane są książeczki i czasopisma poświęcone idolom nastolatków. Przejrzałem te

w wersji dostępnej w Polsce dotyczące najpopularniejszego boysbandu na świecie, czyli wciąż utrzymującego się na fali zespołu One Direction. W tych periodykach również wymaga się od fanek kreatywności. Są to kolorowanki, z miejscami na naklejki członków zespołu, czasem wymagające, gdy trzeba się podzielić wiedzą o idolach, ich piosenkach, napisać za co się kocha każdego z nich. Oczywiście każda fanka traktuje to ambicjonalnie, zamiast odrabiać lekcje, wypełnia rubryki z zadaniami i rysuje kolejne serduszka. Sęk w tym, że potrzeba kreacji zostaje narzucona niejako przez popkulturę, tak jak masowa miłość do idoli, będących tak naprawdę produktem na sprzedaż. Warto, by za tym szła wrazliwość i chęć bycia kreatywnym, ale od serca, szczerza i prawdziwa.

Wróćmy do zapowiedzi nowego hitu Keri Smith *To nie książka*. Wydawca tak go reklamuje: „*TO NIE KSIĄŻKA*” *uczy myśleć nie-szablonowo, używać wyobraźni i stawiać czoło wyzwaniom. „TO NIE KSIĄŻKA” składa się z zadań, które należy wykonać, aby wyrazić siebie poprzez uczucia, emocje i stosunek do otaczającego świata. Polecenia mają charakter artystyczny, eksperymentalny i perfor-*

merski. Możesz je wykonywać indywidualnie lub w grupie. Zaryzykuj zostawiając książkę na noc na dworze i zostań artystą wywieszając swoje prace w miejscu publicznym. Zaprojektuj własną planetę, skorzystaj z maszyny do zmiany nastroju oraz wymyśl swoje alter ego. Stwórz ruchomą rzeźbę oraz rozwiąż zagadkę zaginionej strony. Zadań jest mnóstwo, a wszystkie jednakowo twórcze, zabawne i kreatywne. Stwórz swoją własną NIE-KSIĄŻKĘ, zerwij ze schematycznym myśleniem i spójrz na świat z zupełnie innej perspektywy!

I trzeba przyznać, że brzmi to zachęcająco. Uczeń, który ma dość siedzenia nad książkami, podejmie trud „zerwania ze schematycznym” myśleniem. Jednak warto pamiętać, że każda „destrukcja”, w tym wypadku nawet bardziej „dekonstrukcja”, powinna kończyć się nową konstrukcją. Na tym opiera się rozwój cywilizacyjny.

Tylko nie dziwmy się, że produkt ten zachwala słynna Ewa Chodakowska, obecnie jedna z najpopularniejszych Polek, gdyż wydawca książek Keri Smith wydaje również jej książki poświęcone aktywności fizycznej i zdrowemu stylowi życia. Jak mawia obecnie młodzież: „Przypadek? Nie sądzę”.

Marcin Teodorczyk

**W Instytucie Rozwoju Służb Społecznych
można zaprenumerować na rok bieżący
miesięcznik „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”,
dwumiesięcznik „Praca Socjalna” oraz
kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”.**

**W redakcji można również nabyć
egzemplarze czasopism z lat ubiegłych**

Wskazówki dla Autorów publikacji przesyłanych do druku w miesięczniku „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”

1. Objętość nadsyłanych materiałów nie może przekraczać: w wypadku prac teoretycznych 20 stron znormalizowanego maszynopisu (tj. Arial 12 pkt z 1,5 odstępem w edytorze Word), pozostałych prac – 12 stron, recenzji i informacji – 5 stron.
2. Przypisy bibliograficzne, którymi opatrzone są prace, powinny zawierać następujące informacje:
 - w wypadku książki: imię i nazwisko autora (redaktora naukowego), tytuł, podtytuł, numer tomu, nazwę wydawnictwa, miejsce i rok wydania (przy cytatach także numery stron),
 - w wypadku czasopisma: inicjał imienia i nazwisko autora, tytuł, podtytuł artykułu, tytuł czasopisma, rok, numer kolejny, numery stron przytoczonego cytatu,
 - w wypadku ustawy lub rozporządzenia: nazwę, rok i dzień wydania, numer Dziennika, w którym zostały opublikowane, numer pozycji, pod którą widnieje w tym Dzienniku.
3. Wszystkie materiały należy przysyłać e-mailem na adres redakcji (pow@irss.pl) lub na płytach CD.
4. Do artykułu należy dołączyć krótką informację o autorze (wykształcenie, miejsce pracy, zajmowane stanowisko) oraz oświadczenie, że tekst nie był wcześniej opublikowany i nie został złożony w innych wydawnictwach.
5. Tytuł artykułu oraz streszczenie (ok. 500 znaków) powinny być podane w języku polskim i angielskim. Dotyczy to publikacji teoretycznych i prezentujących wyniki badań.
6. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania zmian redakcyjnych i skrótów w nadsyłanych tekstach.
7. Redakcja nie zwraca nadsyłanych materiałów.
8. Teksty niespełniające powyższych warunków nie będą rozpatrywane pod kątem publikacji.
9. Warunkiem opublikowania artykułu jest pozytywna opinia recenzentów.

Zasady recenzowania artykułów

W miesięczniku „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” procedura recenzowania zgodna jest z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zawartymi w broszurze „Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce” zamieszczonej na stronie internetowej: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20110216_MNISW_broszura_210x210.pdf

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. double-blind review proces).

4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - a) bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
 - b) relacje podległości zawodowej,
 - c) bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem o dopuszczeniu artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
8. Deklaracja o wersji oryginalnej (zapora *ghostwriting*).

Autorzy winni poświadczyć, że wersja artykułu jest wersją oryginalną.

Redakcja oświadcza, że wersja drukowana miesięcznika jest wersją pierwotną.

Lista stałych recenzentów

- Dr hab. Sylwia Badora – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu
- Dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Dr hab. prof. UZ Grażyna Gajewska – Uniwersytet Zielonogórski
- Doc. Irina Juroczkina – Uniwersytet Pedagogiczny w Nowosybirsku (Rosja)
- Dr hab. prof. UW Maria Kolankiewicz – Uniwersytet Warszawski
- Dr Ewa Kozdrowicz – Uniwersytet Warszawski
- Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas – Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Dr Elżbieta Napora – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
- Dr Anna Rurka – Université Paris Quest Nanterre la Défense (Francja)
- Dr hab. prof. UŁ Lucyna Telka – Uniwersytet Łódzki

Więcej informacji na temat czasopisma na stronie internetowej:
irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze.

**Miesięcznik „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”
uzyskał 4 punkty w ocenie parametrycznej czasopism naukowych
dokonanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.**