WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XX (1/2019)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XX (1/2019)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ

Wrocław 2019

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Sekretarz redakcji
Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK

Rada Naukowa
Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Ahmet ECIRLI,
Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Jacek MAZURKIEWICZ,
Grzegorz MICHALSKI, Katarzyna OLBRYCHT, Irena STONKUVIENĖ, Alicja SZERLĄG,
Maciej SZOSTAK, Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI, Adnan TUFEKČIĆ

Redaktorzy tematyczni
Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Zespół Redakcyjny
Sylwia BOKUNIEWICZ, Beata DZIAŁA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Katarzyna KACZMAR, Marta KONDRACKA-SZALA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Redakcja językowa i korekta
Hanna WŁOCH

Skład i łamanie
Hanna WŁOCH

Projekt okładki
Artur BUSZ
Na okładce reprodukcja obrazu:
Gustav Klimt, *The Family* (1905–1909)

Adres Redakcji
Instytut Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław; tel. 0-71-367-20-01 w. 158

ISBN 978-83-62618-42-2
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 3.0

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Wersja drukowana jest wersją pierwotną.
W wersji elektronicznej czasopismo dostępne jest na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa:
druk-24.com.pl Drukarnia cyfrowa, Białystok, ul. Szosa Baranowicka 77
tel. 85 653-78-04, e-mail: biuro@partnerpoligraa.pl

Spis treści

Od Redakcji....9

Rozdział I. Rodzina na przestrzeni dziejów

Aleksandra KŁOS-SKRZYPCZAK
Działania na rzecz rodziny Konferencji Amerykańskich Biskupów Katolickich na początku XXI wieku 15

Rozdział II. Współczesne konteksty rodziny

Alla YAROSHENKO, Fabian ANDRUSZKIEWICZ
Problemy funkcjonowania psychospołecznego i profesjonalnego wsparcia dzieci z rodzin wewnętrznie przesiedlonych na Ukrainie 31

Monika WOJTKOWIAK
Perspektywa pomocy i wsparcia w sytuacji porwań/uprowadzeń rodzicielskich ze szczególnym uwzględnieniem procedury mediacji 41

Agnieszka BOCHNIARZ
Wsparcie społeczne a samoocena młodzieży z rodzin niepełnych 59

Beata WOŁOSIUK
Dialog w pieczy zastępczej (*na przykładzie powiatu bialskiego*) 77

Anna JURCZAK
Relacje między stylem wychowania w rodzinie a stylem zarządzania w firmie 95

Cecylia LANGIER, Martyna SIEMBIDA
Wychowanie dzieci do wartości we współczesnej rodzinie 117

Irmina ROSTEK
Rodzinny trening narracyjny 129

Aneta JARZĘBIŃSKA
Wybrane psychopedagogiczne aspekty opieki i pielęgnowania dziecka z letalnym zespołem genetycznym 147

Malwina KOCOŃ, Natalia MALIK, Anna MICHALCZYK
Rodzeństwo głuche w rodzinie. Z perspektywy SODA 165

Danuta OCHOJSKA, Jacek PASTERNAK
Postawy rodzicielskie w percepcji studentów z ADHD 181

Małgorzata Agnieszka SAMUJŁO, Teresa SOKOŁOWSKA-DZIOBA
Otwartość uczniów w relacjach z rodzicami i nauczycielami 195

Agnieszka LEWICKA-ZELENT
Przygotowanie nauczycieli do nauczania przedmiotu WDŻ 207

Alfabetyczy spis Autorów 225
Indeks osobowy 229

Contents

From the editorial board 11

Chapter I. The family throughout the ages

Aleksandra KŁOS-SKRZYPCZAK
The actions taken by The United States Conference of Catholic Bishops to defend the family at the beginning of the 21st century 15

Chapter II. Contemporary context of family upbringing

Alla YAROSHENKO, Fabian ANDRUSZKIEWICZ
The problems of psychosocial functioning and professional support of children from internally displaced families in Ukraine 31

Monika WOJTKOWIAK
Help and support perspective in parental kidnapping in the light of particular mediation procedures 41

Agnieszka BOCHNIARZ
Social support and self-esteem of youngsters from incomplete families 59

Beata WOŁOSIUK
The dialogue in foster care (*on the example of the Biala Podlaska district*) 77

Anna JURCZAK
Similarities between parenting style in the family and modern management styles in the business sector 95

Cecylia LANGIER, Martyna SIEMBIDA
Teaching children values in the contemporary family 117

Irmina ROSTEK
Narrative training in the family 129

Aneta JARZĘBIŃSKA
Chosen psychoeducational aspects of raising a child with a lethal defect 147

Malwina *KOCOŃ*, Natalia MALIK, Anna MICHALCZYK
Family with deaf siblings in the light of Sibling of Deaf Adult (*SODA*) 165

Danuta OCHOJSKA, Jacek PASTERNAK
Parental attitudes in the perception of students with ADHD 181

Małgorzata Agnieszka SAMUJŁO, Teresa SOKOŁOWSKA-DZIOBA
Openness of students relations with parents and teachers 195

Agnieszka LEWICKA-ZELENT
Training teachers in delivering FLE (*Family Life Education*) *subject* 207

Authors in alphabetical order 225
Index 229

Od Redakcji

„Wychowanie w Rodzinie" to czasopismo poświęcone problematyce rodziny w ujęciu historycznym i współczesnym. Publikuje oryginalne artykuły autorów polskich i zagranicznych, stanowiące głos w humanistyczno-społecznym dyskursie nad rodziną, będące zarówno doniesieniami z badań, jak i rozprawami teoretycznymi. Publikowane teksty w głównej mierze przynależą do takich dyscyplin naukowych, jak historia wychowania oraz pedagogika rodziny, jednakże coraz częściej na naszych łamach wypowiadają się przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogiki, a także psychologii, socjologii, archeologii, filozofii, filologii, prawa, nauk o zdrowiu czy kulturze fizycznej.

Idea powołania czasopisma o zasięgu ogólnopolskim, a następnie międzynarodowym, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności, powstała na początku 2010 roku w Zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców jest integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie.

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

- publikowanie artykułów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych podejmujących problematykę rodziny, które wnoszą do nauki nowe treści i proponują praktyczne rozwiązania;
- informowanie o prowadzonych w tym zakresie badaniach;
- traktowanie czasopisma jako trybuny dyskursu naukowego;
- wymiana myśli historycznej i współczesnej na temat rodziny między ośrodkami polskimi i zagranicznymi;
- tworzenie płaszczyzny dla recepcji myśli historycznej i dawnej praktyki dla współczesnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych odnoszących się do rodziny – jej wsparcia, pomocy, opieki;
- porównanie dorobku teoretycznego i praktycznego w zakresie wychowania w rodzinie w kontekście historycznym i współczesnym w różnych krajach;
- promowanie osiągnięć polskiej myśli teoretycznej i praktycznej w zakresie wychowania w rodzinie w środowisku polskich teoretyków i praktyków oraz na arenie międzynarodowej;
- integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

„Wychowanie w Rodzinie" zostało wpisane na listę B wykazu czasopism punktowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego z wynikiem 10 punktów. Ponadto czasopismo jest indeksowane w takich bazach czasopism, jak: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA czy Index Copernicus, a od 2019 roku również w bazie ERIH plus, dzięki czemu teksty, które się ukazują w czasopiśmie, są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. W efekcie w roku 2017 Index Copernicus oceniło „Wychowanie w Rodzinie" na 82,39 punktów z liczbą cytowań 155.

„Wychowanie w Rodzinie" jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub reprezentowane przez nich instytucje. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów bez konieczności uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access sformułowaną przez BOAI (Budapest Open Access Initiative) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 3.0 (Uznanie autorstwa − Na tych samych warunkach 3.0), wyrażającym się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

Z uwagi na duże zainteresowanie autorów publikacją artykułu w periodyku, od 2018 roku, począwszy od tomu XVII, uległa zmianie struktura czasopisma, w której wyszczególniono dwie kolumny: *Rodzina na przestrzeni dziejów* oraz *Współczesne konteksty wychowania w rodzinie*. Dzięki tej zmianie w jednym tomie można zapoznać się z artykułami odnoszącymi się do rodziny zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym.

Serdecznie zapraszamy Czytelników do lektury czasopisma, a przedstawicieli środowisk akademickich również do publikacji na łamach „Wychowania w Rodzinie".

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska

From the editorial board

"Family Upbringing" is a journal dedicated to the problems of the family in the historical and the contemporary perspectives. It publishes original papers whose authors come from Poland as well as other countries − the papers constitute a voice in the humanist and social discourse on family and they are research reports as well as theoretical studies. The published papers predominantly belong to such branches of sciences as the history of upbringing and pedagogy of the family. However, it is with increased frequency that representatives of other sub-branches of pedagogy, as well as disciplines such as psychology, sociology, archaeology, philosophy, law, health sciences, and physical cultures present their work in the journal.

The idea to found the journal to be published in Poland, and later internationally, in which the broad problems of the family in the past and in the present were to be discussed emerged at the beginning of 2010 in the department of History of Education of the Institute of Pedagogy at the University of Wrocław. It was the intention of the founders to integrate various scholarly disciplines around the titular family upbringing.

The journal was established with the following aims:

- publishing papers written by representatives of various scientific disciplines focusing on the problems of the family which bring new content and propose practical contemporary solutions;
- treating the paper as a space for scholarly discourse, — providing information about ongoing research pertaining to this discourse;
- facilitating the exchange of historical and contemporary thought on the family between Polish and international centres;
- creating a space for the reception of historical thought and the practices of the past for contemporary theoretical and practical solutions pertaining to the family, its support, help, and care;
- comparison of theoretical and practical achievements in the realm of family upbringing in the historical and contemporary contexts in different countries;
- integration of scholarly circles and practitioners in Poland and abroad.

"Family Upbringing" has been entered into the B list of ranked scholarly journals by the Ministry of Science and Higher Education with 10 points. Furthermore, the journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum,

Cejsh, CEON, ARIANTA, and Index Copernicus, as well the ERIH Plus database (since 2019), which is why the papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. A result of this is, among others, the fact that in 2017 Index Copernicus granted "Family Upbringing" 82.39 points with 155 quotations.

"Family Upbringing" is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 3.0 (Recognition of the author − on the same conditions 3.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

Due to the increasing interest of authors in publishing in the journal, starting in 2018 with volume XVII, the structure of the periodical has changed. Two columns have been designated: *Family throughout the ages* and *Contemporary contexts of family upbringing*. Thanks to this change it is possible to become familiar with papers pertaining to family in both the historical and the contemporary context in a single volume.

We kindly welcome all the readers and the representatives of academia to familiarise themselves with the content of "Family Upbringing" and to submit papers for publication.

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska

Rozdział I

Rodzina na przestrzeni dziejów

The family throughout the ages

doi: 10.34616/wwr.2019.1.15.27

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 18.09.2018 r. – przyjęty: 27.09.2018 r.

Aleksandra KŁOS-SKRZYPCZAK*

Działania na rzecz rodziny Konferencji Amerykańskich Biskupów Katolickich na początku XXI wieku

The actions taken by The United States Conference of Catholic Bishops to defend the family at the beginning of the 21st century

Streszczenie

Model tradycyjnej, nuklearnej rodziny w amerykańskim społeczeństwie odszedł w zapomnienie, co potwierdzają dane statystyczne zestawiające liczbę zawieranych małżeństw z liczbą przeprowadzanych rozwodów na przestrzeni ostatnich kilku dekad.

Cel: Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie działań Konferencji Amerykańskich Biskupów Katolickich na rzecz promocji instytucji małżeństwa i rodziny.

Metoda: W ramach prac nad tekstem wykorzystano metodę analityczno-syntetyczną, która pozwoliła przedstawić szereg inicjatyw podejmowanych na rzecz rodziny z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć techniki.

Wnioski: W obliczu trudności amerykański Kościół podejmuje inicjatywy skierowane do osób nie tylko wierzących, lecz także do poszukujących oraz niewierzących. Zrozumiały język, różnorodne kanały komunikacji, ciekawa forma przedstawiania treści − wszystko to ma na celu „wypromować" życie małżeńsko-rodzinne wśród członków amerykańskiego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: rodzina, małżeństwo, Konferencja Amerykańskich Biskupów Katolickich, społeczeństwo amerykańskie

* e-mail: aleksandra.klos-skrzypczak@us.edu.pl
Katedra Nauk o Rodzinie, Wydział Teologiczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ul. Jordana 18, 40-043 Katowice, Polska. ORCID: 0000-0002-0512-793

Abstract

The model of the traditional nuclear family has been forgotten in American society, as evidenced by statistical data comparing, over the last few decades, the number of marriages ending in divorces.

Aim: This article aims to present the activities of the United States Conference of Catholic Bishops to promote the institution of marriage and the family.

Method: As part of the work on the text, an analytical and synthetic method was used, which allowed the presenting of a number of initiatives undertaken for the family using the latest technological achievements.

Conclusions: In the face of difficulties, the American Church undertakes initiatives not only for believers, but also for seekers and non-believers. Comprehensible language, various communication channels and an interesting way of presenting content are employed to "promote" married and family life among members of American society.

Keywords: family, marriage, United States Conference of Catholic Bishops, American society

Wprowadzenie

Wysokie uprzemysłowienie oraz rozwój amerykańskiej gospodarki i technologii „pociągnęły za sobą rewolucje nie tylko w [...] modelu pracy, zdobywaniu informacji czy spędzaniu wolnego czasu, ale również w stylu życia oraz postrzeganiu podstawowych wartości, jakimi są małżeństwo i rodzina"[1]. Alvin Toffler w swojej książce *Trzecia fala* pisze, iż „nowa cywilizacja niesie za sobą nowy styl życia rodzinnego, zmiany [...] w miłości i w życiu [...] a przede wszystkim – zupełnie odmienną świadomość"[2]. Rozpad tradycyjnych więzi społecznych, w obliczu rewolucji seksualnej, legalizacji aborcji czy tak zwanych małżeństw jednopłciowych, postawił przed amerykańskim społeczeństwem nie lada wyzwanie. Ośrodki badania opinii publicznej szukają odpowiedzi na pytania: dlaczego młodzi ludzie niechętnie zawierają związki sakramentalne? jaka jest najczęstsza przyczyna przeprowadzanych rozwodów? w jaki sposób model samotnego rodzicielstwa zastąpić modelem pełnej rodziny?[3] Odpowiedzi te są istotne dla amerykańskiej sfery nie tylko ekonomicznej, politycznej czy społecznej, lecz także kulturalnej i religijnej.

[1] A. Kłos-Skrzypczak, *Rodzina wartością? Perspektywa amerykańska*, Emmanuel, Katowice 2016, s. 16.

[2] A. Toffler, *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 33.

[3] *The American family today*, Pew Research Center, 17.12.2015, www.pewsocialtrends.org/2015/12/17/1-the-american-family-today [dostęp: 4.07.2018].

Kondycja współczesnej amerykańskiej rodziny

Celem zrozumienia szerokiego spectrum działań Konferencji Amerykańskich Biskupów Katolickich[4] [ang. *United States Conference of Catholic Bishops*, dalej: USCCB] na rzecz rodziny konieczne wydaje się przedstawienie pokrótce kondycji współczesnej amerykańskiej rodziny.

Model klasycznej, nuklearnej rodziny we współczesnym amerykańskim społeczeństwie odszedł w niepamięć. Jeszcze w 1960 roku ponad 37% gospodarstw domowych w USA prowadzonych było przez współmałżonków wychowujących potomstwo. Ponad pół wieku później liczba ta spadła do zaledwie 16%[5]. W latach 60. role w małżeństwie były jasno podzielone: mężczyzna był żywicielem rodziny, zaś kobieta zajmowała się gospodarstwem domowym. Z upływem czasu sytuacja ta uległa zmianie. Kobiety podjęły się pracy zawodowej, a małżeństwo rozwinęło się do współczesnej formy opartej na miłości, wspólnych pasjach, nierzadko dwóch dochodach i wspólnych obowiązkach domowych[6].

Wraz z upływem lat spada liczba zawieranych małżeństw, rośnie zaś – przeprowadzanych rozwodów. Według danych The National Survey of Family Growth[7] prawdopodobieństwo, iż pierwsze małżeństwo trwać będzie minimum 10 lat wynosi 68% dla kobiet oraz 70% dla mężczyzn. Szanse, że małżonkowie przeżyją wspólnie 20 lat są znacznie niższe: dla kobiet wynoszą one 52%, natomiast dla mężczyzn – 56%[8]. Zdaniem Sarah Jacoby kondycja amerykańskiej rodziny zależna jest od poziomu wykształcenia współmałżonków, dochodów, miejsca zamieszkania oraz wielu innych osobistych czynników[9]. Warto wspomnieć, iż spadająca liczba zawieranych małżeństw oraz rosnąca liczba przeprowadzanych rozwodów przekłada się na inne sfery

[4] Zob. United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org [dostęp: 4.07.2018].

[5] J. M. Krogstad, *5 facts about the modern American family*, Pew Research Center, 30.04.2014, www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family [dostęp: 4.07.2018].

[6] C.C. Miller, *The divorce surge is over, but the myth lives on*, „The New York Times" 2.12.2014, www.nytimes.com/2014/12/02/upshot/the-divorce-surge-is-over-but-the-myth-lives-on.html [dostęp: 4.07.2018].

[7] The National Survey of Family Growth (NSFG) zbiera informacje dotyczące życia rodzinnego, małżeństwa, rozwodów, ciąży, bezpłodności, stosowania antykoncepcji oraz stanu zdrowia mężczyzn i kobiet. Wyniki badań wykorzystywane są przez Departament Zdrowia i Opieki Społecznej Stanów Zjednoczonych (U.S. Department of Health and Human Services).

[8] C.E. Copen [i in.], *First marriages in the United States. Data from the 2006–2010 National Survey of Family Growth*, „National Health Statistics Reports" 22.03.2012, nr 49, www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr049.pdf [dostęp: 4.07.2018].

[9] S. Jacoby, *Here's what the divorce rate actually means*, Refinery, 2.02.2017, www.refinery29.com/2017/01/137440/divorce-rate-in-america-statistics [dostęp: 4.07.2018].

życia społecznego, między innymi na fakt wzrastającej liczby gospodarstw domowych prowadzonych przez osoby dorosłe żyjące ze sobą bez związku małżeńskiego[10].

Z badań prowadzonych przez Pew Research Center[11] wynika, iż chociaż podejście Amerykanów do instytucji małżeństwa uległo zmianie, to jednak nie rezygnują oni ani z miłości, ani z relacji małżeńskich. Z ostatnich, przeprowadzonych w 2013 roku, badań wynika, iż dla 88% członków amerykańskiego społeczeństwa miłość stanowi kluczowy argument do zawarcia małżeństwa. W dalszej kolejności znalazły się: podjęcie wspólnych, życiowych zobowiązań (81%), posiadanie towarzysza (76%) oraz posiadanie dzieci (49%). Warto podkreślić, iż aspekt finansowy pojawił się na przedostatnim miejscu (28%) wśród argumentów przemawiających za zawarciem związku małżeńskiego[12]. Z badań przeprowadzonych rok później wynika, iż fakt zawarcia związku małżeńskiego jest dla Amerykanów niezwykle ważny. Niestety dla raptem 60% małżonków zawierany związek jest tym pierwszym. Pozostałe 40% stanowią po połowie pary, w których oboje bądź jeden ze współmałżonków zawierali już wcześniej związek małżeński[13].

Konferencja Amerykańskich Biskupów Katolickich na rzecz rodziny

W obliczu współczesnych wyzwań, wśród których warto wymienić nie tylko rosnącą liczbę rozwodów, lecz także legalizację aborcji czy tak zwanych małżeństw jednopłciowych, USCCB podkreśla, iż wzmocnienie kondycji amerykańskich rodzin stanowi jeden z głównych jej celów. Już w 2005 roku amerykańscy biskupi zainaugurowali Krajową Inicjatywę Duszpasterską na rzecz Małżeństwa[14],

[10] A. Kłos-Skrzypczak, *Korzyści płynące z rodziny zakorzenionej w małżeństwie sakramentalnym – perspektywa Amerykańskich Biskupów Katolickich*, „Family Forum" 2017, nr 7, s. 18.

[11] Pew Research Center to niezależny ośrodek badawczy, który opracowuje informacje na temat problemów, postaw oraz tendencji kształtujących współczesny świat. Ośrodek prowadzi badania opinii publicznej, badania demograficzne oraz analizy treści. Warto podkreślić, iż Pew Research Center jest ośrodkiem neutralnym politycznie.

[12] G. Livingston, A. Caumont, *5 facts on love and marriage in America*, NJToday.Net, 14.02.2017, njtoday.net/2017/02/14/5-facts-love-marriage-america [dostęp: 6.07.2018].

[13] G. Livingston, *Four-in-ten couples are saying „I do" again*, Pew Research Center, 14.11.2014, www.pewsocialtrends.org/2014/11/14/four-in-ten-couples-are-saying-i-do-again [dostęp: 6.07.2018].

[14] Zob. *National Pastoral Initiative for Marriage*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/national-pastoral-intitiative-for-marriage.cfm [dostęp: 12.07.2018].

która łączy tradycję wiary katolickiej i jej praktykę duszpasterską z naukami społecznymi oraz doświadczeniem par małżeńskich. Zdaniem amerykańskich biskupów działania te są odpowiedzią na współczesne obawy dotyczące małżeństwa oraz stanowią pozytywne przesłanie dla wszystkich członków społeczności Stanów Zjednoczonych. Zwieńczeniem działalności Inicjatywy była publikacja listu pasterskiego, wydanego w listopadzie 2009 roku pod tytułem *Małżeństwo. Miłość i życie według Bożego planu*[15], który przedstawia najważniejsze punkty katolickiej nauki o małżeństwie jako naturalnym darze, sakramencie oraz publicznym zobowiązaniu między mężczyzną a kobietą. W liście wiele uwagi poświęcono współczesnym wyzwaniom związanym z rodziną oraz sposobom, w jaki Kościół stara się im sprostać.

Wzmocnienie kondycji amerykańskich rodzin stanowi dla amerykańskich biskupów jeden z głównych celów strategicznych na lata 2017–2020[16]. Działania te wpisują się w bieżące społeczno-kulturowe wydarzenia i prezentowane są wszystkim zainteresowanym za pośrednictwem oficjalnej strony internetowej USCCB. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż wszystkie informacje, które znajdują się na stronie internetowej Konferencji ułożone są tematycznie, w sposób prosty i przejrzysty. Witryna stanowi swego rodzaju kompendium wiedzy dostępne dla każdego, bez względu na stopień zaangażowania w życie Kościoła, światopogląd czy poziom intelektualny. Co więcej, treści publikowane przez amerykańskich biskupów dostępne są również w mediach społecznościowych (Facebook[17], Twitter[18]), na kanale YouTube[19] oraz na blogu[20] i są responsywne z wszystkimi urządzeniami mobilnymi. Atutem strony internetowej jest również to, iż w wielu miejscach znajdują się odnośniki do sklepu internetowego, w którym zainteresowana osoba może zaopatrzyć się w książki bądź zakupić bilet wstępu na promowane wydarzenie.

Na głównej stronie internetowej Konferencji znaleźć można zakładkę Małżeństwo i rodzina[21] zawierającą siedem ułożonych w nieprzypadkowej kolejności sekcji. Dwie pierwsze sekcje poświęcone są bieżącym wydarzeniom

[15] Zob. *Marriage. Love and life in the divine plan*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/love-and-life/index.cfm [dostęp: 12.07.2018].

[16] Zob. *2017–2020 USCCB Strategic Plan*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/news/2016/16-151.cfm [dostęp: 11.07.2018].

[17] Zob. www.facebook.com/usccb [dostęp: 14.07.2018].

[18] Zob. twitter.com/usccb [dostęp: 14.07.2018].

[19] Zob. www.youtube.com/user/usccb [dostęp: 14.07.2018].

[20] Każda z sekcji odsyła do jednego lub kilku tematycznych blogów prowadzonych zarówno przez osoby duchowne poszczególnych amerykańskich diecezji, jak i osoby świeckie.

[21] Zob. *Marriage and family*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/index.cfm [dostęp: 11.07.2018].

na rzecz rodziny, odbywającym się w kraju oraz za granicą. W sekcji o nazwie Światowe Spotkanie Rodzin 2018[22] znaleźć można przede wszystkim zachętę, a wręcz uzasadnienie, dlaczego warto wziąć udział w zaplanowanym na 22–26 sierpnia w Dublinie międzynarodowym wydarzeniu o tej właśnie nazwie. Celem odbywającego się co trzy lata spotkania, które gromadzi rodziny z całego świata[23], jest wspólne świętowanie, modlitwa oraz refleksja nad kondycją małżeństwa i rodziny we współczesnym świecie oraz ich roli w Kościele. Tematem przewodnim tegorocznego spotkania rodzin jest *Ewangelia rodziny: radość dla świata*. W programie przewidziano odrębne spotkania dla małżonków, zajęcia fakultatywne dla dzieci oraz kongres dla kapłanów i osób duchownych. Tematyka wszystkich spotkań koncentruje się wokół kluczowych kwestii poruszanych w adhortacji apostolskiej *Amoris laetitia* papieża Franciszka, który również weźmie udział w wydarzeniu. Wśród najważniejszych zagadnień znalazły się między innymi kwestie dotyczące roli kobiet w inicjatywach globalnych i lokalnych[24], wpływ nowych technologii na współczesną rodzinę oraz tworzenie zrównoważonego podejścia do gospodarki, pracy oraz środowiska[25]. Na stronie poświęconej wydarzeniu zamieszczono także szczegółowe informacje logistyczno-organizacyjne dla rodzin z dziećmi, młodych małżonków, wolontariuszy czy członków chóru[26]. Dostępne są również darmowe podcasty przygotowane z myślą o uczestnikach wydarzenia, w których organizatorzy przedstawiają tajniki poszczególnych punktów programu[27]. Warto wspomnieć, że wydarzenie, choć organizowane w Irlandii, na szerszą skalę promowane jest w amerykańskim Kościele niż wśród europejskich katolików.

Sekcja druga jest poświęcona XV Zgromadzeniu Ogólnemu Synodu Biskupów w Rzymie, którzy w dniach 3–28 października 2018 roku obradować będą

[22] Zob. *World Meeting of Families 2018*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/world-meeting-of-families-2018.cfm [dostęp: 11.07.2018].

[23] Zob. World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en [dostęp: 11.07.2018].

[24] A. Kłos-Skrzypczak, *Wspaniałość kobiety w świetle adhortacji apostolskiej Amoris Laetitia*, „Sosnowieckie Studia Teologiczne" 2016–2017, t. XIII, s. 65–76.

[25] Zob. *Themes and topics*, World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en/Programme/Themes-and-Topics [dostęp: 11.07.2018].

[26] Zob. *Get involved*, World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en/Get-Involved [dostęp: 11.07.2018].

[27] Podcasty o nazwie *Let's talk family* przygotowywane były z cotygodniową częstotliwością, publikowane na blogu i dostępne w kilku językach: angielskim, francuskim, włoskim, hiszpańskim oraz irlandzkim. Zob. *Episode 10. Let's talk family! WMOF 2018 podcast*, World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en/Connect-With-Us/Blog/Episode-9-Let-s-Talk-Family!-WMOF2018-Podcast [dostęp: 11.07.2018].

wokół tematu *Młodzież, wiara i rozeznawanie powołania*[28]. Na stronie internetowej dostępne są nagrania wideo, na których kardynał Daniel Nicholas DiNardo[29] podczas Zgromadzenia Ogólnego USCCB w Baltimor prezentuje efekt prac przygotowawczych do Synodu[30]. W sekcji tej, oprócz dokumentów związanych z tematyką Synodu, umieszczono FAQ[31], wśród których znalazły się odpowiedzi na pytania dotyczące celu obrad synodalnych oraz roli papieża Franciszka podczas Synodu. Warto zauważyć, iż już w pracach poświęconych przygotowaniom do synodu papież zaapelował, by uwzględnić głos młodych ludzi, stąd wiele uwagi w tej sekcji poświęca się seksualności. Istotny jest również fakt, iż wszystkie zagadnienia przedstawiono prostym, zrozumiałym dla odbiorcy językiem.

Kolejna dostępna na stronie USCCB sekcja zawiera szczegółowe informacje związane z trwającym w dniach 4–25 października 2015 roku w Rzymie Synodem o Rodzinie[32]. Treści w tej części strony internetowej ułożone są bardzo podobnie jak w przypadku sekcji poprzedniej. Znajdują się tutaj dokumenty, materiały wideo[33] oraz FAQ dotyczące poszczególnych prac Synodu. Mimo iż obrady biskupów zakończyły się kilka lat temu, to informacje te nie straciły na znaczeniu głównie dlatego, że w toku ich pracy powstała posynodalna adhortacja o rodzinie *Amoris Laetitia*. Sekcja ta wydaje się stanowić przedwstęp do jednej z szerzej opracowanych części portalu, która przejęła nazwę przywołanego dokumentu[34]. Godny uwagi wydaje się fakt, iż biskupi amerykańscy jako jedni z pierwszych „skomentowali" opublikowaną w marcu 2016 roku papieską adhortację, którą określili mianem „ogromnego daru dla Kościoła i amerykańskich rodzin"[35].

Na głównej stronie omawianej sekcji znaleźć można kilka słów komentarza do adhortacji papieża Franciszka w formie nagrania wideo opublikowanego na

[28] Sekcja nosi nazwę Synod 2018 on Young People, the Faith, and Vocational Discernment. Zob. United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/about/bishops-and-dioceses/synod-of-bishops/synod-2018/index.cfm [dostęp: 11.07.2018].

[29] Kardynał DiNardo od 15 listopada 2016 roku pełni funkcję przewodniczącego Konferencji Amerykańskich Biskupów Katolickich. Zob. *USCCB Officers*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/about/leadership/usccb-officers.cfm [dostęp: 11.07.2018].

[30] Zob. *Cardinal DiNardo's presentation on the 2018 Synod*, YouTube, 20.03.2018, youtu.be/pC2U-OdmlCvw [dostęp: 11.07.2018].

[31] *Frequently Asked Questions*, czyli najczęściej zadawane pytania i odpowiedzi.

[32] Sekcja ta nosi nazwę 2014–2015 Synods of Bishops on the Family, zob. United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/2014-2015-synods-of-bishops-on-the-family.cfm [dostęp: 11.07.2018].

[33] Zob. *Synod of Bishops 2015-10-24 Archbishop Kurtz Remarks*, YouTube, 25.07.2018, youtu.be/COCqzetZiKc?list=PLpTzvCOJa7DBtWBI9Q6SC--3wicmBHosF [dostęp: 11.07.2018].

[34] Zob. *Amoris Laetitia*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/amoris-laetitia.cfm [dostęp: 11.07.2018].

[35] *A tremendous gift for church and families in the U.S.*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/amoris... [dostęp: 11.07.2018].

kanale YouTube[36]. Podczas nagrania głos zabierają między innymi arcybiskup Joseph E. Kurtz[37], ówczesny przewodniczący USCCB, wielebny Richard J. Malone, biskup diecezji Buffalo[38] oraz Helen Alvare[39], profesor prawa z George Mason University. W trakcie niespełna 30 minut w sposób prosty i przejrzysty wyjaśnione zostały kluczowe zagadnienia papieskiej adhortacji. Dodatkowo w sekcji znalazły się wszystkie przemówienia papieża Franciszka, oficjalne listy oraz komentarze amerykańskich biskupów dotyczące *Amoris Laetitia*. Godny uwagi jest także fakt, iż amerykańscy biskupi podejmują wszystkie wątki poruszone w tym dokumencie, włącznie z tymi najbardziej kontrowersyjnymi, dotyczącymi przyjmowania komunii przez osoby rozwiedzione. Wszystkie najważniejsze zagadnienia adhortacji zostały, podobnie jak w przypadku poprzednich sekcji, przedstawione prostym i zrozumiałym językiem.

Pod informacjami związanymi z adhortacją *Amoris Laetitia* umieszczona została sekcja o nazwie Małżeństwo[40], o której śmiało można powiedzieć, że stanowi rozwinięcie wspomnianego papieskiego dokumentu. Sekcja ta jest najbardziej złożona z wszystkich dostępnych na stronie działów, gdyż zawiera materiały związane z każdym etapem życia małżeńskiego – od przygotowania do małżeństwa począwszy, poprzez samą ceremonię zaślubin, rodzicielstwo, a na unieważnieniu małżeństwa i rozwodzie kończąc. Na uwagę zasługuje fakt, iż we wszystkich materiałach znajdują się odwołania do fragmentów Pisma Świętego, Katechizmu Kościoła Katolickiego, nauczania papieży czy dokumentów Kongregacji Doktryny Wiary, zaś kluczowe informacje przedstawione są w formie materiałów wideo oraz FAQ.

W sekcji tej po raz pierwszy pojawiają się swego rodzaju grupy wsparcia dla osób borykających się z trudnościami w małżeństwie, będących w separacji bądź po rozwodzie. Owe grupy wsparcia, prowadzone w każdej z amerykańskich diecezji, są dostępne zarówno dla ofiar przemocy domowej, osób dotkniętych śmiercią dziecka, bezpłodnością, współuzależnieniem od narkotyków, uzależnieniem współmałżonka od pornografii, jak i borykających się z problemami finansowymi. USCCB oferuje wsparcie dla rodziców, którzy mają problemy z zachowaniem równowagi pomiędzy pracą a życiem rodzinnym, dla małżonków, którzy

[36] Zob. *Amoris Laetitia – The joy of love – Media Conference*, YouTube, 20.07.2017, youtu.be/zaB6i-2fukwI [dostęp: 12.07.2018].

[37] Zob. *Archbishop of Louisville*, Archdiocese of Louisville, www.archlou.org/about-the-archdiocese/archbishop-kurtz [dostęp: 12.07.2018].

[38] Zob. *Bishop Richard J. Malone*, Diocese of Buffalo, www.buffalodiocese.org/bishop-malone [dostęp: 12.07.2018].

[39] Zob. *Alvaré, Helen*, Scalia Law School, www.law.gmu.edu/faculty/directory/fulltime/alvare_helen [dostęp: 12.07.2018].

[40] Zob. *Marriage*, United States Conference of Catholic Bishops, zob. www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/index.cfm [dostęp: 15.07.2018].

mają trudności w godzeniu życia rodzinnego z opieką nad starszymi rodzicami oraz których dopadł syndrom pustego gniazda, dla rodzin z dziećmi specjalnej troski, a także dla kobiet, które dopadła depresja poporodowa[41].

Warto zwrócić uwagę na język, jakim amerykańscy biskupi posługują się w części sekcji poświęconej unieważnieniu małżeństwa[42] oraz rozwodowi. Przykładowo wszystkie informacje dotyczące wsparcia osób po rozwodzie poprzedzają następujące słowa członków USCCB: „My [biskupi] rozumiemy ból wszystkich tych osób, dla których rozwód wydał się jedyną ucieczką"[43]. Co więcej, amerykański episkopat oferuje pełne wsparcie (głównie w aspekcie prawnym) zarówno dla osób chcących unieważnić małżeństwo sakramentalne[44], jak i dla tych, którzy po rozwodzie żyją w nowym związku (mowa zazwyczaj o przyparafialnych grupach wsparcia). Dla osób, które doświadczyły trudu rozwodu, oraz starających się o unieważnienie małżeństwa amerykańscy biskupi oferują nie tylko grupy wsparcia, lecz także odsyłają do pomocnej literatury, przedstawiają świadectwa osób, które znalazły się w podobnej sytuacji, oraz zachęcają do uczestnictwa w Mszy Świętej i we wspólnocie Kościoła. Bezsprzeczny wydaje się fakt, iż osoby, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, poszukując wsparcia na stronach Konferencji, spotkają się z ogromnym szacunkiemu, współczuciem oraz zyskują poczucie wspólnotowości.

Na stronie UCSSB umieszczona została również sekcja poświęcona naturalnym metodom planowania rodziny[45], w której oprócz nawiązania do nauki Kościoła znalazły się także, bardzo precyzyjnie opracowane, kwestie medyczne[46]. Sekcja ta zawiera wskazówki, skąd czerpać wiedzę dotyczącą naturalnych me-

[41] Zob. *Difficulties married couples face*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/difficulties-married-couples-face.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[42] Zob. *Annulment*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/annulment/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[43] „We [bishops] understand the pain of those for whom divorce seemed the only recourse", zob. *Divorce*, United States Conference of Catholic Bishops, wwww.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/divorce/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[44] Zob. *Annulments* (*Declarations of Nullity*), For Your Marriage, www.foryourmarriage.org/annulments [dostęp: 17.07.2018].

[45] Zob. *Natural Family Planning*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[46] Aspekt medyczny dotyczący naturalnych metod planowania rodziny przedstawiony został w publikacji *Current Medical Research* wydawanej przez USCCB w ramach Natural Family Planning Program. Redaktorem naczelnym publikacji jest dr Theresa Notare, która pełni również funkcję sekretarza Komisji ds. Świeckich, Małżeństwa, Rodziny i Młodzieży (Committee on Laity, Marriage, Family Life, and Youth). Zob. United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/medical research/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

tod planowania rodziny, i kieruje zarówno do poszczególnych diecezji Stanów Zjednoczonych, jak i stron internetowych oraz aplikacji mobilnych[47]. Warto podkreślić, iż w związku ze zbliżającą się rocznicą publikacji przez papieża Pawła VI encykliki *Humanae Vitae*[48] znaczna część materiałów przedstawia argumentację przeciwko stosowaniu hormonalnych środków antykoncepcyjnych.

Ostatnia ze znajdujących się w zakładce Małżeństwo i rodzina sekcji nosi nazwę Promocja i obrona małżeństwa[49], a znajdujące się w niej materiały stanowią swego rodzaju zbiór argumentów przemawiających za sakramentalnością związków małżeńskich. *Clou* argumentacji stanowi opracowany przez USCSSB dokument *Małżeństwa i rodzina w Stanach Zjednoczonych. Zasoby dla społeczeństwa*[50], w którym przedstawiono, w oparciu o badania społeczne, korzyści płynące z rodziny opartej na małżeństwie sakramentalnym. Dokument odnosi się do aspektów psychologicznych, fizycznych, emocjonalnych oraz ekonomicznych[51]. W sekcji tej wiele miejsca amerykańscy biskupi poświęcają działaniom ekumenicznym oraz międzyreligijnym[52] na rzecz obrony związków sakramentalnych.

Podsumowanie

We współczesnym amerykańskim społeczeństwie bez wątpienia można mówić o kryzysie rodziny, który przejawia się malejącą liczbą zawieranych małżeństw sakramentalnych oraz rosnącą liczbą przeprowadzanych rozwodów. Fakt, iż młodzi ludzie częściej opowiadają się za modelem samotnego rodzicielstwa aniżeli za legalizacją, w formie cywilnoprawnej bądź sakramentalnej, związków damsko-męskich również świadczy o złej kondycji tradycyjnej rodziny. W obliczu tych trudności Kościół w Stanach Zjednoczonych podejmuje sze-

[47] Zob. *Web links*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/web-links.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[48] Zob. *Humanae Vitae*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/resources/humanae-vitae.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[49] Zob. *Promotion and defense of marriage*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/promotion-and-defense-of-marriage/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

[50] Oryginalna nazwa opublikowanego w 2012 roku dokumentu brzmi *Marriage and the family in the United States. Resources for society*, a jego autorami są dr Theresa Notare oraz H. Richard McCord, zob. www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/upload/Marriage-and-Family-in-the-US.pdf [dostęp: 17.07.2018].

[51] A. Kłos-Skrzypczak, *Korzyści płynące…*, dz. cyt., s. 25.

[52] Zob. *Ecumenical and interreligious activities*, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/promotion-and-defense-of-marriage/ecumenical-and-interreligious-activities.cfm [dostęp: 17.07.2018].

reg inicjatyw na rzecz rodziny, wykorzystując przy tym najnowsze osiągnięcia techniki. Amerykańscy biskupi, mając pełną świadomość, z jakimi problemami borykają się rodziny w czasach współczesnych, podejmują wielowymiarowe i długoterminowe działania. Właściwie żaden z problemów, który dotknąć może współczesnego obywatela Stanów Zjednoczonych, nie jest obcy Konferencji Amerykańskich Biskupów Katolickich. Co więcej, swoje działania biskupi kierują nie tylko do osób wierzących, związanych ze wspólnotą Kościoła, lecz także do osób poszukujących, a nawet niewierzących. W dotarciu do tak szerokiego kręgu odbiorców pomaga im posługiwanie się prostym, zrozumiałym dla każdego językiem. Podsumowując działania na rzecz rodziny Konferencji, poddać pod rozwagę należy możliwość wdrożenia podobnych działań w europejskiej i polskiej perspektywie.

Bibliografia

2014–2015 Synods of Bishops on the Family, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/2014-2015-synods-of-bishops-on-the-family.cfm [dostęp: 11.07.2018].

2017–2020 USCCB Strategic Plan, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/news/2016/16-151.cfm [dostęp: 11.07.2018].

A tremendous gift for church and families in the U.S., United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/amoris... [dostęp: 11.07.2018].

Alvaré, Helen, Scalia Law School, www.law.gmu.edu/faculty/directory/fulltime/alvare_helen [dostęp: 12.07.2018].

Amoris Laetitia, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/amoris-laetitia.cfm [dostęp: 11.07.2018].

Amoris Laetitia – The joy of love – Media Conference, YouTube, 20.07.2017, youtu.be/zaB6i-2fukwI [dostęp: 12.07.2018].

Annulment, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/annulment/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

Annulments (*Declarations of Nullity*), For Your Marriage, www.foryourmarriage.org/annulments [dostęp: 17.07.2018].

Archbishop of Louisville, Archdiocese of Louisville, www.archlou.org/about-the-archdiocese/archbishop-kurtz [dostęp: 12.07.2018].

Bishop Richard J. Malone, Diocese of Buffalo, www.buffalodiocese.org/bishop-malone [dostęp: 12.07.2018].

Cardinal DiNardo's presentation on the 2018 Synod, YouTube, 20.03.2018, youtu.be/pC2UOdm-ICVW [dostęp: 11.07.2018].

Copen C.E. [i in.], *First marriages in the United States. Data from the 2006–2010 National Survey of Family Growth*, „National Health Statistics Reports" 22.03.2012, nr 49, www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr049.pdf [dostęp: 4.07.2018].

Difficulties married couples face, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/difficulties-married-couples-face.cfm [dostęp: 17.07.2018].

Divorce, United States Conference of Catholic Bishops, wwww.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/divorce/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

Ecumenical and interreligious activities, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/promotion-and-defense-of-marriage/ecumenical-and-interreligious-activities.cfm [dostęp: 17.07.2018].

Episode 10. Let's talk family! WMOF 2018 podcast, World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en/Connect-With-Us/Blog/Episode-9-Let-s-Talk-Family!-WMOF2018-Podcast [dostęp: 11.07.2018].

Get involved, World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en/Get-Involved [dostęp: 11.07.2018].

Humanae Vitae, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/resources/humanae-vitae.cfm [dostęp: 17.07.2018].

Jacoby S., *Here's What the divorce rate actually means*, Refinery, 2.02.2017, www.refinery29.com/2017/01/137440/divorce-rate-in-america-statistics [dostęp: 4.07.2018].

Kłos-Skrzypczak A., *Korzyści płynące z rodziny zakorzenionej w małżeństwie sakramentalnym – perspektywa Amerykańskich Biskupów Katolickich*, „Family Forum" 2017, nr 7.

Kłos-Skrzypczak A., *Rodzina wartością? Perspektywa amerykańska*, Emmanuel, Katowice 2016.

Kłos-Skrzypczak A., *Wspaniałość kobiety w świetle adhortacji apostolskiej Amoris Laetitia*, „Sosnowieckie Studia Teologiczne" 2016–2017, t. XIII.

Krogstad J.M., *5 facts about the modern American family*, Pew Research Center, 30.04.2014, www.pewresearch.org/fact-tank/2014/04/30/5-facts-about-the-modern-american-family [dostęp: 4.07.2018].

Livingston G., *Four-in-ten couples are saying „I do" again*, Pew Research Center, 14.11.2014, www.pewsocialtrends.org/2014/11/14/four-in-ten-couples-are-saying-i-do-again [dostęp: 6.07.2018].

Livingston G., Caumont A., *5 facts on love and marriage in America*, NJToday.Net, 14.02.2017, njtoday.net/2017/02/14/5-facts-love-marriage-america [dostęp: 6.07.2018].

Marriage, United States Conference of Catholic Bishops, zob. www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/index.cfm [dostęp: 15.07.2018].

Marriage and family, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/index.cfm [dostęp: 11.07.2018].

Marriage. Love and life in the divine plan, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/love-and-life/index.cfm [dostęp: 12.07.2018].

Miller C.C., *The divorce surge is over, but the myth lives on*, „The New York Times" 2.12.2014, www.nytimes.com/2014/12/02/upshot/the-divorce-surge-is-over-but-the-myth-lives-on.html [dostęp: 4.07.2018].

National Pastoral Initiative for Marriage, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/national-pastoral-intitiative-for-marriage.cfm [dostęp: 12.07.2018].

Natural Family Planning, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].

Notare T., McCord H.R., *Marriage and the family in the United States. Resources for society*, Washington 2012, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/upload/Marriage-and-Family-in-the-US.pdf [dostęp: 17.07.2018].

Promotion and Defense of Marriage, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/marriage/promotion-and-defense-of-marriage/index.cfm [dostęp: 17.07.2018].
Synod 2018 on Young People, the Faith, and Vocational Discernment, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/about/bishops-and-dioceses/synod-of-bishops/synod-2018/index.cfm [dostęp: 11.07.2018].
Synod of Bishops 2015-10-24 Archbishop Kurtz Remarks, YouTube, 25.07.2018, youtu.be/COCqzetZiKc?list=PLpTzvCOJa7DBtWBI9Q6SC--3wicmBHosF [dostęp: 11.07.2018].
The American family today, Pew Research Center, 17.12.2015, www.pewsocialtrends.org/2015/12/17/1-the-american-family-today [dostęp: 4.07.2018].
Themes and Topics, World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en/Programme/Themes-and-Topics [dostęp: 11.07.2018].
Toffler A., *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org [dostęp: 4.07.2018].
USCCB Officers, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/about/leadership/usccb-officers.cfm [dostęp: 11.07.2018].
Web links, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/natural-family-planning/web-links.cfm [dostęp: 17.07.2018].
World Meeting of Families 2018, United States Conference of Catholic Bishops, www.usccb.org/issues-and-action/marriage-and-family/world-meeting-of-families-2018.cfm [dostęp: 11.07.2018].
World Meeting of Families 2018, www.worldmeeting2018.ie/en [dostęp: 11.07.2018].
twitter.com/usccb [dostęp: 14.07.2018].
www.facebook.com/usccb [dostęp: 14.07.2018].
www.youtube.com/user/usccb [dostęp: 14.07.2018].

Rozdział II

Współczesne konteksty rodziny

Contemporary context of family upbringing

doi: 10.34616/wwr.2019.1.31.40

„Wychowanie w Rodzinie” t. XX (1/2019)

nadesłany: 17.10.2018 r. – przyjęty: 4.11.2018 r.

Alla YAROSHENKO*, Fabian ANDRUSZKIEWICZ**

Problemy funkcjonowania psychospołecznego i profesjonalnego wsparcia dzieci z rodzin wewnętrznie przesiedlonych na Ukrainie

The problems of psychosocial functioning and professional support of children from internally displaced families in Ukraine

Streszczenie

Cel: W pracy ukazano dylematy dotyczące dzieci pochodzących z rodzin imigrantów domowych na Ukrainie, których głównym problemem jest aspekt psychospołecznego funkcjonowania w środowisku.

Metoda: Analiza dokumentów.

Rezultaty: Opisano kierunki działań mające na celu stymulowanie rozwoju dziecka poprzez udzielanie pomocy psychologicznej w placówkach edukacyjnych lub ośrodkach usług socjalnych dla rodziny, dzieci i młodzieży, a także ukazano kierunki wsparcia wychowywania dziecka w środowisku rodzinnym. Przedstawiono niedociągnięcia i zalety tych przedsięwzięć, zarówno na szczeblu państwowym, jak i lokalnym.

Wnioski: Postulowano o stworzenie programu przedstawiającego rozwiązania głównych problemów dzieci przesiedleńców oraz utworzenie jednolitej instytucji, która będzie zajmować się wyłącznie kwestiami migrantów dziecięcych i świadczeniem usług

* e-mail: yaroshenkonpu@gmail.com
Department of Social Policy, Faculty of Social and Economic Sciences, National Pedagogical Dragomanov University in Kiev, Pyrohova str. 9, 01601 Ukraina.

** e-mail: fabian@uni.opole.pl
Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski, Oleska 48, 45-052 Opole, Polska. ORCID: 0000-0001-5318-3793

socjalnych w celu rozwiązania problemów związanych z socjalizacją i edukacją dzieci. Zadanie to winno być priorytetowym celem polityki państwa ukraińskiego.

Słowa kluczowe: osoby wewnętrznie przesiedlone, dzieci wewnętrznie przesiedlone, pomoc psychologiczna, zespół pourazowy, rehabilitacja, edukacja

Abstract

Aim: The paper presents dilemmas concerning children from families of immigrants in Ukraine, where the main problem is the aspect of psychosocial functioning in the environment.

Methods: The article was written based on the text analysis.

Results: The directions of actions aimed at stimulating the child's development by providing psychological help in educational institutions or social service centres for the family, children and youth were described, as well as directions of support for raising a child in the family environment. The shortcomings and advantages of these projects are presented, both at the state and local levels.

Conclusions: It was postulated to create a program presenting solutions to the main problems of displaced children and to create a unified institution that would only deal with issues of child migrants and the provision of social services to solve problems related to the socialization and education of children. This task should be a priority objective of Ukrainian state policy.

Keywords: internally displaced persons, internally displaced children, psychological assistance, post-traumatic team, rehabilitation, education

Wstęp

W wyniku przemian politycznych i zmian terytorialnych w latach 2014–2015 na Ukrainie pojawiła się nowa grupa osób potrzebujących pomocy – osób wewnętrznie przesiedlonych. W ukraińskiej literaturze naukowej definiuje się te osoby jako *migrantów wewnętrznych*, *przymusowych migrantów*, *przesiedleńców wewnętrznych* oraz – jak już wspomniano – *osoby wewnętrznie przesiedlone*.

Masowa migracja wewnętrzna w kraju związana jest z szeregiem problemów, które pojawiają się zarówno u poszczególnych osób wewnętrznie przesiedlonych, jak i społeczeństwa jako całości. Przesiedleńcom udostępnia się usługi medyczne, prawne, administracyjne, społeczne i psychologiczne, mające na celu ich adaptację i zapewnienie im optymalnych warunków do funkcjonowania w nowym środowisku. Jednakże pomoc ta jest krótkoterminowa, ponieważ dotyczy jedynie zaspokajania pilnych potrzeb, nie ułatwia natomiast integracji wewnętrznych przesiedleńców w społeczeństwie. Jednocześnie następuje proces opracowywania nowych dokumentów regulacyjnych, tworzone są nowe organizacje pomagające i wspierające wewnętrznych wysiedleńców oraz nowe

miejsca pracy, odbywa się przekwalifikowanie pracowników (zarówno osób poszukujących pracy, jak i tych świadczących nowe usługi), rozwija się pomoc charytatywna oraz wolontariat. Oznacza to, że faktycznie przeprowadzana jest instytucjonalizacja rehabilitacji społecznej osób zmuszonych do zmiany miejsca zamieszkania na Ukrainie.

Osoba wewnętrznie przesiedlona (zgodnie z obowiązującym ukraińskim prawem) jest obywatelem Ukrainy na stałe zamieszkującym na Ukrainie, który został zmuszony do opuszczenia lub który opuścił swoje miejsce zamieszkania w wyniku lub w celu uniknięcia negatywnych skutków konfliktu zbrojnego, tymczasowej okupacji, codziennych przejawów przemocy, masowych naruszeń praw człowieka oraz sytuacji kryzysowej – naturalnej lub stworzonej przez człowieka[1].

Według UNICEF w 2017 roku zostało oficjalnie zarejestrowanych 1 626 137 przesiedleńców wewnętrznych, w tym 225 866 dzieci[2]. Szacuje się jednak, że liczba przesiedlonych może być wyższa.

Dylematy adaptacyjne

Wiadomo, że w każdym konflikcie, nie tylko zbrojnym, najbardziej narażone na dylematy adaptacyjne są dzieci i to one najbardziej dotkliwie odczuwają skutki dyferencji dorosłych. Jeśli w wyniku wojny zmuszone są one do zmiany miejsca zamieszkania, doświadczają poważnych trudności o charakterze społecznym i psychoemocjonalnym, związanych z nowym środowiskiem przebywania i zwykłym kręgiem komunikacji.

Do chwili obecnej kwestia dzieci na Ukrainie została uregulowana szeregiem normatywnych dokumentów prawnych, a w szczególności Konstytucją Ukrainy oraz ustawami: o zapewnieniu praw i wolności obywatelom i reżimowi prawnemu na czasowo okupowanym terytorium Ukrainy, o zapewnieniu praw i wolności osób wewnętrznie przesiedlonych, o edukacji, o ogólnym szkolnictwie średnim, o ochronie dzieciństwa.

Karolina Kovyazina uważa problem dzieci przesiedleńców za wielowymiarowy, ponieważ jest on powiązany z pogorszeniem się ich stanu psychoemocjonalnego (zaburzeniami komunikacyjnymi, drażliwością, agresją, lękiem, nieufnością wobec innych), powikłaniami po procesie socjalizacji i jakości wychowania (naruszeniem dyscypliny, problemami w nauczaniu), problemami integracji w nowym środowisku, sytuacją kryzysową i zaznaną traumą psychologiczną, zmniej-

[1] Закон України, Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб [Prawo Ukrainy, o zapewnieniu praw i wolności osobom wewnętrznie przesiedlonym], № 1706–VII від 20.10.2014.

[2] Tamże.

szeniem dostępu do edukacji i jakością usług edukacyjnych (brakiem wsparcia społecznego i psychologicznego w placówkach oświatowych, indywidualnym podejściem pedagogicznym do takich dzieci, trudnościami w zapewnieniu im pożywienia i niezbędnych przyborów szkolnych), brakiem środków do zapewnienia rehabilitacji oraz pogwałceniem prawa do otrzymania od państwa pomocy dla dzieci, których rodzice w pewnych okolicznościach nie rejestrują się jako osoby przesiedlone wewnętrznie lub które przybyły z obszaru objętego konfliktem zbrojnym bez pomocy dorosłych[3].

Z ogólnej liczby 250 000 dzieci, które zostały zmuszone do opuszczenia swoich domów z rodzicami, wszystkie znalazły się w realnej grupie ryzyka wykluczenia społecznego, rozumianego jako wielowymiarowy proces charakteryzujący się brakiem dostępu do zasobów, praw, towarów lub usług, życia społecznego i relacji, które są osiągalne dla większości ludzi w społeczeństwie.

Spośród wielu czynników, które determinują ryzyko wykluczenia społecznego dzieci z rodzin przesiedlonych, najistotniejsze są:

- całkowite ubóstwo rodzin z dziećmi, ograniczenie lub brak środków finansowych przytłaczającej większości do zapewnienia wysokiej jakości edukacji i rozwoju swoich dzieci;
- brak akceptowalnych warunków mieszkaniowych do życia w większości tych rodzin;
- przeciążenie infrastruktury służb socjalnych, edukacyjnych w miejscach zamieszkania dużej liczby rodzin imigracyjnych;
- niespójność istniejącego systemu pracy socjalnej z dziećmi i rodzinami wewnętrznie przesiedlonymi będącymi w trudnej sytuacji życiowej i stojącymi przed złożonymi wyzwaniami;
- brak gotowości szkolnych psychologów do prowadzenia wysokiej jakości pracy i rehabilitacji dzieci przesiedleńców wewnętrznych mających problemy psychologiczne[4].

Międzynarodowa Organizacja do Spraw Migracji, na podstawie wyników przeprowadzonych w 2017 roku przez Interfax-Ukraina, wyznaczyła szereg problemów napotykanych przez ukraińskich przesiedleńców z okupowanych terytoriów Donbasu i Krymu[5]. U badanych osób, przesiedlonych wewnętrznie

[3] К.О.Ковязіна, *Забезпечення соціального захисту дітей внутрішньо переміщених осіб* [Zapewnienie opieki społecznej dzieciom przesiedleńców wewnętrznych], www.niss.gov.ua/content/articles/files/ditu-l4275.pdf [dostęp: 17.10.2018].

[4] О. Січкар, О. Цвілій, *Соціальні ініціативи з охорони праці та здоров'я* [Społeczne inicjatywy w zakresie bezpieczeństwa pracy i zdrowia], eap-csf.org.ua/wp-content/.../UNP-Annual--report-2017 [dostęp: 17.03.2018].

[5] *Дослідження визначило сім головних проблем переселенців в Україні* [Badanie zidentyfikowało siedem głównych problemów osób wewnętrznie przesiedlonych na Ukrainie], http://

w 24 regionach Ukrainy i Kijowa, w ogólnej liczbie 1025, zaobserwowano między innymi problemy psychologiczne przejawiające się w:

- naruszeniu psychoemocjonalnego stanu zdrowia (pogorszenie komunikacji z innymi);
- pojawieniu się drażliwości, agresywności, niepokoju, braku zaufania do innych;
- pojawieniu się poczucia osamotnienia, izolacji i niższości;
- utraty zrozumienia dorosłych;
- komplikacji procesu socjalizacji i jakości edukacji (naruszenie dyscypliny szkolnej, pojawienie się problemów w uczeniu się), co prowadzi do niepowodzenia w kształtowaniu osobowości dziecka.

Przeprowadzone badania szczególnie zaniepokoiły osoby związane z wychowaniem i kształceniem młodego pokolenia. Okazało się bowiem, że około połowa dzieci w wieku 7–18 lat była świadkiem wydarzeń związanych z wojną, widziała czołgi i sprzęt wojskowy oraz walki powodujące uszkodzenie zdrowia i kalectwo, a niektóre dzieci były nawet świadkami śmierci.

U najmłodszych respondentów – dzieci w wieku 3–6 lat – największe oznaki stresu, takie jak strach przed krwią i nieprzyjemnymi, ostrymi dźwiękami, znacznie przekraczały dopuszczalne normy. Z wypowiedzi dzieci wynikało również, że chłopcy wykazywali znacznie wyższy poziom lęku przed śmiercią aniżeli dziewczęta, natomiast one bardziej bały się bólu.

Większość dzieci, które doświadczyły tych niebezpiecznych zdarzeń, twierdzi, że permanentnie odczuwa negatywne emocje, takie jak strach czy złość, ma zaburzenia snu, problemy z koncentracją, a ponadto żyje w ciągłym niepokoju.

Psycholodzy, którzy współpracowali podczas badań, wskazują, że głównymi problemami pojawiającymi się u dzieci w wyniku wydarzeń na wschodzie Ukrainy, są trudności z koncentracją uwagi, opanowaniem gniewu czy agresji, a u zdecydowanej większości także poczucie lęku i niepokoju. O niskim poziomie usług w obszarze pomocy w przezwyciężeniu negatywnych wspomnień i uczuć może świadczyć fakt, że tylko jedno na czworo dzieci w wieku 13–18 lat i co drugie dziecko w wieku 7–12 lat twierdzi, że taką pomoc otrzymało[6].

Naruszenie stanu emocjonalnego dziecka spowodowane przymusową migracją stanowi bardzo poważny problem resocjalizacyjny. Po zmianie miejsca zamieszkania na pierwszy plan wysuwa się kwestia integracji z nowym środowiskiem. Naruszenie komunikatywnego zachowania, trauma spowodowana przymusową zmianą miejsca pobytu, tworzą dodatkowe bariery dla pozytywnej

---

nv.ua/ukr/ukraine/events/doslidzhennja-viznachilo-sim-golovnih -problem-pereselentsiv-v--ukrajini-1133359.html [dostęp: 17.03.2018].

[6] *Діти на Сході України важко переживають насильство, свідками якого вони стають, оцінка ЮНІСЕФ* [Dzieci na wschodzie Ukrainy mają trudności z przetrwaniem przemocy, której są świadkami, ocenia UNICEF], www.unicef.org/ukraine/ukr/ [dostęp: 17.03.2018].

resocjalizacji i szybkiej adaptacji do nowych warunków. Opinię tę potwierdziły socjologiczne badania „Ocena problemu psychologicznej, społecznej i ekonomicznej adaptacji i integracji kobiet wśród osób wewnętrznie przesiedlonych w nowych wspólnotach (Winnica, Lwów i kijowski region)" przeprowadzone przez publiczną organizację „Młodzież Alternatywna" na wniosek Koordynatora Projektu OBWE na Ukrainie w ramach projektu „Odpowiedzi na zagrożenia społecznego bezpieczeństwa w wyniku konfliktu", który został wdrożony we współpracy z Ministerstwem Polityki Społecznej Ukrainy[7].

Wyniki tego badania ujawniły szereg niedogodności, z którymi borykają się dzieci z rodzin wewnętrznie przesiedlonych, a w szczególności:

- większość dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym napotkała na problemy występujące w procesie adaptacji do nowych warunków, przede wszystkim z powodu zerwania więzi społecznych;
- trudniej przebiega adaptacja dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które nie komunikują się w języku ukraińskim (należy zaznaczyć, że dzieci z obszarów wschodnich Ukrainy najczęściej w poprzednim miejscu zamieszkania posługiwały się językiem rosyjskim). Respondenci zaznaczają, że proces adaptacyjny szybciej przebiega u chłopców aniżeli u dziewczynek;
- dużą presję psychologiczną odczuwali chłopcy uczący się z dziećmi żołnierzy, którzy zginęli w akcjach antyterrorystycznych; zauważono również pojawienie się pojedynczych przypadków świadczących o braku tolerancji wobec tych dzieci. W związku z tym szczególny nacisk powinien zostać położony na zwiększenie skuteczności pracy psychologów szkolnych. Badani z wszystkich regionów, w których prowadzono badania, twierdzą, że specjaliści nie poświęcają wystarczającej uwagi dzieciom z rodzin wewnętrznie przesiedlonych, zapewniając im jedynie niewielkie wsparcie psychologiczne, a czasem nie oferując żadnego. Dlatego też istnieje potrzeba profesjonalnej współpracy psychologów i różnych organizacji w zakresie nauczania i wychowywania, działań kulturalnych i edukacyjnych na rzecz jak najszybszej integracji dzieci do nowych warunków.

Kolejny problem stanowi ograniczony dostęp do usług edukacyjnych – zwłaszcza przygotowania i szkolenia nauczycieli oraz psychologów szkolnych do pracy z imigrantami (zarówno dziećmi, jak i ich rodzicami), którzy doświadczyli konfliktu zbrojnego. Wyodrębniono szereg kwestii w tym obszarze, wśród których można wymienić:

[7] А. Бочі, Л. Кудіна, І. Івашко, *Оцінка проблем психологічної, соціальноекономічної адаптації та інтеграції жінок з числа ВПО у нові громади* (*Вінницька, Львівська та Київська області*) [Ocena problemów adaptacji psychologicznej, społeczno-ekonomicznej i integracji kobiet przesiedlonych wewnętrznie w nowych społecznościach], Kijów 2017, www.osce.org/uk/ukraine/303191?download=true [dostęp: 2.03.2018].

- wysoce prawdopodobne komplikacje przy rejestracji do wybranej instytucji edukacyjnej;
- zewnętrzną i wewnętrzną stygmatyzację;
- powstawanie konfliktów między dziećmi (w wieku gimnazjalnym i licealnym) poprzez problemy z identyfikacją i stygmatyzacją;
- stygmatyzację jako podstawę konfliktu z kadrą nauczycielską;
- brak regulacji materialno-technicznego zabezpieczenia ucznia w przypadku złej sytuacji finansowej rodziców;
- zespół stresu pourazowego u dzieci w wieku szkolnym;
- kwestię gotowości i kwalifikacji nauczycieli, szkolnych pedagogów i psychologów do pracy z dziećmi – migrantami, które przeżyły konflikt militarny.

Ze względu na szczególny stan psychoemocjonalny dzieci przesiedlonych wewnętrznie oraz brak doświadczenia nauczycieli do pracy z nimi pedagodzy oraz wychowawcy powinni przejść specjalistyczne szkolenia w zakresie sposobów pracy z tymi dziećmi w procesie edukacyjnym.

Zagadnienie prawa dzieci do otrzymania wsparcia od państwa również jawi się jako ważny dylemat. Nierzadko występuje problem z odmową rejestracji migranta jako osoby wewnętrznie przesiedlonej, wyznaczeniem dla niej przedstawiciela prawnego i wzięcia pod społeczną opiekę dzieci, które przybyły ze strefy działań wojennych do niekontrolowanego obszaru bez dorosłych. Dzieci te nie zawsze mogą liczyć na odpowiednią ochronę socjalną mimo społecznego oczekiwania otoczenia ich odpowiednią opieką przez państwo. Jednym z aspektów tej opieki jest ochrona zdrowia, której wiele rodzin nie jest w stanie zapewnić ze względu na trudną sytuację finansową. Wprawdzie małoletni migranci, którzy opuścili strefę zagrożoną wojną, zostali na preferencyjnych warunkach uprawnieni do wypoczynku i rekreacji na koloniach i obozach na koszt państwa, istnieje jednak dysproporcja między liczbą dostępnych miejsc i dużą liczbą kwalifikujących się osób, co prowadzi do powstawania kolejek, a w konsekwencji – do niemożności rehabilitacji wszystkich dzieci wymagających leczenia.

W procesie asymilacji do nowych warunków ważną rolę odgrywa miejscowa ludność, która na ogół sympatyzuje z przesiedleńcami, jednak w sprawach związanych ze świadczeniem usług przedszkolnych i szkolnych na preferencyjnych warunkach wykazuje negatywne nastawienie do przymusowych migrantów. Zapewnienie dzieciom imigrantów wewnętrznych miejsc w placówkach oświatowych poza kolejnością tworzy tym samym efekt tak zwanej „pozytywnej dyskryminacji". Nastrój niezadowolenia i poczucia niesprawiedliwości ze strony miejscowej ludności może prowadzić do poważnych konfliktów z przesiedleńcami.

Obecnie zapewnia się pomoc dzieciom z rodzin przesiedleńców wewnętrznych, na poziomie zarówno krajowym, jak i lokalnym, poprzez organizację usług

pedagogiczno-psychologicznych w szkołach, przedszkolach i innych formach kształcenia dzieci oraz w ośrodkach pomocy społecznej dla rodzin, dzieci oraz młodzieży. Psychologiczna pomoc w edukacji stanowi ważną część państwowego systemu ochrony zdrowia fizycznego i psychicznego młodych ludzi na Ukrainie i jest ukierunkowana na stworzenie optymalnych warunków społecznych i psychologicznych dla ich rozwoju osobistego. Zwłaszcza funkcja edukacyjna tej usługi jest istotna w skomplikowanej sytuacji społeczno-politycznej w kraju jako całości, a w walczącej wschodniej Ukrainie w szczególności.

Główne kierunki rehabilitacji społecznej i psychologicznej rodzin przesiedleńców z dziećmi można określić jako:

- pomoc społeczną i edukacyjną dla rodzin osób wewnętrznie przesiedlonych w nawiązywaniu relacji społecznych ze szkołami i instytucjami edukacyjnymi, lokalnymi zakładami opieki zdrowotnej, zakładami pracy; zapewnienie dzieciom pomocy naukowych, podręczników i innych materiałów edukacyjnych;
- zapewnienie pomocy społecznej, edukacyjnej i psychologicznej studentom rozpoczynającym naukę na wyższych uczelniach i w szkołach zawodowych w dostosowaniu się do nowej sytuacji, zapewnienie im odpowiednich warunków materialnych do życia oraz ustanowienie nowych więzi społecznych w instytucjach edukacyjnych i poza nimi;
- zaangażowanie dzieci do wzięcia udziału w zajęciach pozaszkolnych w instytucjach edukacyjnych oraz stworzenie warunków dla ich samorealizacji;
- dążenie do poprawy ich zdrowia podczas letnich kolonii i obozów w placówkach oświatowych i innych miejscach tymczasowego pobytu;
- zaangażowanie uczniów-imigrantów oraz studentów-imigrantów w aktywną działalność edukacyjną i rozwojową po zajęciach szkolnych;
- zapewnienie indywidualnego wsparcia psychologicznego dzieciom, uczniom oraz studentom przez specjalistów o wysokich kwalifikacjach oraz niezbędnej pomocy lekarskiej, rehabilitacyjnej i socjalno-pedagogicznej w ciągu roku szkolnego poprzez wprowadzenie między innymi gier psychologicznych, dydaktycznych, muzykoterapii;
- stworzenie korzystnego klimatu społecznego i psychologicznego w instytucjach edukacyjnych oraz optymalizacja treści i form edukacji psychologiczno-pedagogicznej pracowników i rodziców;
- niedopuszczenie swoimi działaniami lub zaniechaniami do wtórnej traumatyzacji w procesie edukacyjnym oraz, jeśli jest to konieczne, skierowanie dzieci, rodziców i nauczycieli do innych specjalistów (na przykład terapeuty, neurologa);
- wykorzystanie międzysektorowej współpracy i interdyscyplinarnego podejścia do rozwiązywania pojawiających się problemów (w razie konieczności zaangażowanie do współpracy szkół, placówek służby zdrowia, jednostek służb ratowniczych w celu zapewnieniu opieki psychologicznej tym, którzy jej potrzebują);

- zatrudnienie wysoko wykwalifikowanych specjalistów, doświadczonych psychologów, pedagogów społecznych i psychoterapeutów do udzielania pomocy psychologicznej;
- organizację wszelkiej pomocy pedagogicznej, psychologicznej, medycznej dla osób pracujących bezpośrednio z ofiarami, obejmującej: a) nadzór psychologiczny i zawodowy; b) wsparcie metodyczne w formie broszur, prowadzenie seminariów szkoleniowych i seminariów poświęconych wymianie doświadczeń; c) pomoc materialną.

Wspomniane kierunki mają na celu stymulowanie rozwoju dziecka poprzez udzielanie pomocy psychologicznej, pedagogicznej i socjalnej w placówkach oświatowych, centrach usług socjalnych oraz innych ośrodkach zajmujących się pomocą dla rodzin imigrantów i ich dzieci w celu zapewnienia im pomyślnej adaptacji w nowym środowisku.

Podsumowanie

Reasumując, w pracy z dzieckiem, które doznało urazu spowodowanego działaniami wojennymi, należy pamiętać o tym, że podmiotem w sprawie są nie tylko dzieci, ale całe rodziny przesiedleńców. Mając to na uwadze, należy w szczególności zapewnić wsparcie bliskim i krewnym; wspierać dziecko w pozytywnym myśleniu; być przygotowanym na nietypowe zachowania dziecka, które mogą świadczyć o izolowaniu się, a niekiedy przejawiać się agresją; nie rozmawiać z dzieckiem, używając zwrotów w stylu: „zapomnij", „wyrzuć z głowy" – jest to bezpośrednia droga do powstania zaburzeń po stresie; nie zostawiać dziecka samemu sobie z negatywnymi doświadczeniami; w żadnym wypadku nie zawstydzać dziecka i nie obwiniać go za zachowania po traumatycznych wydarzeniach; być przygotowanym do ciągłego omawiania tych samych kwestii; uwierzyć i pokazać, że uraz jest możliwy do pokonania; pamiętać o tym, że niektóre dzieci z różnych powodów nie radzą sobie samodzielnie z traumatycznym stresem i potrzebują profesjonalnej pomocy. W przypadku zaobserwowania u dziecka przez dłuższy okres czasu nietypowego zachowania należy zwrócić się o pomoc do psychologa, opiekuna społecznego lub pracownika socjalnego.

Wymienione cechy behawioralne dzieci spowodowane działaniami wojennymi są wskaźnikami, na które rodzice, nauczyciele, psycholodzy, wychowawcy, pracownicy socjalni i inni specjaliści muszą zwrócić szczególną uwagę, a w konsekwencji nakreślić kierunki wsparcia oraz sposoby profesjonalnej pomocy. Ważne jest przy tym określenie stopnia traumatyzacji, etapu traumatycznego doświadczenia, a także możliwości wspierania środowiska rodzinnego przy jednoczesnym uwzględnieniu wieku i cech indywidualnych każdego dziecka.

Obecnie na Ukrainie na wielką skalę prowadzone są działania służące rozwiązywaniu problemów wewnętrznych przesiedleńców, a w szczególności opracowywana jest strategia ich systemowego rozstrzygnięcia oraz kompleksowej polityki państwa w tym zakresie. Największą skutecznością w niesieniu pomocy imigrantom odznaczają się jednak publiczne organizacje społeczne, świadczące usługi społeczne, humanitarne i psychologiczne, wskazując przy tym na pilną potrzebę ochrony socjalnej dzieci uchodźców wewnętrznych przez państwo. Pożądana jest również aktywna współpraca agencji rządowych i organizacji pozarządowych, bez której niemożliwe jest kompleksowe rozwiązanie problemów wewnętrznych przesiedleńców.

Stworzenie programu przedstawiającego rozwiązania głównych problemów dzieci przesiedleńców oraz utworzenie jednolitej instytucji, która będzie zajmować się wyłącznie kwestiami migrantów dziecięcych i świadczeniem usług socjalnych w celu rozwiązania problemów związanych z socjalizacją i edukacją dzieci, jest priorytetowym zadaniem polityki państwa ukraińskiego. Wszystkie podejmowane działania są jak najbardziej zasadne i powinny stać się ambicją polityki państwa w „sprawie dzieci".

Bibliografia

Бочі А., Кудіна Л., Івашко І., *Оцінка проблем психологічної, соціальноекономічної адаптації та інтеграції жінок з числа ВПО у нові громади* (*Вінницька, Львівська та Київська області*) [Ocena problemów adaptacji psychologicznej, społeczno-ekonomicznej i integracji kobiet przesiedlonych wewnętrznie w nowych społecznościach], Kijów 2017, www.osce.org/uk/ukraine/303191?download=true [dostęp: 2.03.2018].

Діти на Сході України важко переживають насильство, свідками якого вони стають, оцінка ЮНІСЕФ [Dzieci na wschodzie Ukrainy mają trudności z przetrwaniem przemocy, której są świadkami, ocenia UNICEF], www.unicef.org/ukraine/ukr/ [dostęp: 17.03.2018].

Дослідження визначило сім головних проблем переселенців в Україні [Badanie zidentyfikowało siedem głównych problemów osób wewnętrznie przesiedlonych na Ukrainie], http://nv.ua/ukr/ukraine/events/doslidzhennja-viznachilo-sim-golovnih-problem-pereselentsiv-v-ukrajini-1133359.html.

Закон України, Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб [Prawo Ukrainy, o zapewnieniu praw i wolności osobom wewnętrznie przesiedlonym], № 1706–VII від 20.10.2014.

Звіт про ситуацію в Україні [Raport o sytuacji na Ukrainie], №55, *ЮНІСЕФ* 2017, www.unicef.org/ukraine/ukr/children_26268.html [dostęp: 17.03.2018].

Ковязіна К.О., *Забезпечення соціального захисту дітей внутрішньо переміщених осіб*, [Zapewnienie opieki społecznej dzieciom przesiedleńców wewnętrznych], www.niss.gov.ua/content/articles/files/ditu-14275.pdf [dostęp: 17.10.2018].

Січкар О., Цвілій О., *Соціальні ініціативи з охорони праці та здоров'я* [Społeczne inicjatywy w zakresie bezpieczeństwa pracy i zdrowia], eap-csf.org.ua/wp-content/.../UNP-Annual-report-2017 [dostęp: 17.03.2018].

doi: 10.34616/wwr.2019.1.41.58

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 25.09.2018 r. – przyjęty: 27.09.2018 r.

Monika WOJTKOWIAK*

Perspektywa pomocy i wsparcia w sytuacji porwań/uprowadzeń rodzicielskich ze szczególnym uwzględnieniem procedury mediacji

Help and support perspective in parental kidnapping in the light of particular mediation procedures

Streszczenie

W artykule poruszono kwestię porwań i uprowadzeń rodzicielskich jako zjawisk będących coraz częściej elementem współczesnej rzeczywistości i następstwem zachodzących w niej zmian. Dokonano rozróżnienia definicyjnego między porwaniem i uprowadzeniem rodzicielskim, a także wskazano wielorakie uwarunkowania wskazanego problemu. Skoncentrowano się na fakcie, że wspomniane zjawisko może być identyfikowane zarówno z kryzysem rodzicielstwa, jak i niedostatkiem dojrzałości czy świadomości pedagogicznej rodziców. Rodzi to pytania o możliwość zaradzenia ryzyku porwań/uprowadzeń na większą skalę.

Cel: Celem artykułu jest przedstawienie porwań/uprowadzeń jako elementu kryzysu i wskazanie możliwych dróg udzielenia wsparcia.

Metody: Przeanalizowano dostępne w procedurze polskiego i międzynarodowego prawa narzędzia pomocy, skoncentrowano się w głównej mierze na analizie teoretycznej potrzeb w zakresie poszerzenia wsparcia dla rodzin z opisywanym problemem. Fragmenty wypowiedzi rodziców, którzy znaleźli się w przedstawionej sytuacji, mają stanowić egzemplifikację opisywanego problemu.

* e-mail: mwojtkowiak@ujk.edu.pl
Instytut Pedagogiki i Psychologii, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska. ORCID: 0000-0001-7611-8302

Rezultaty: Wskazano formy zarówno poradnictwa dla poszczególnych członków rodziny, jak i podejmowania w procedurze pomocowej zabiegów zmierzających do poprawienia komunikacji i usprawnienia opieki nad dzieckiem w sytuacji samotnego rodzicielstwa. Szczególną uwagę poświęcono mediacji w sytuacji uprowadzenia/porwania rodzicielskiego jako optymalnej formie pracy pomocowej poprawiającej komunikację i mającej duży potencjał profilaktyczny w zapobieganiu porwaniom/uprowadzeniom na przyszłość.

Wnioski: Wnioski odwołują się do propozycji usprawnienia procedur pomocowych i zaradczych w opisywanym problemie.

Słowa kluczowe: porwanie rodzicielskie, uprowadzenie rodzicielskie, kryzys rodziny, samotne rodzicielstwo, mediacja

Abstract

The project refers to the issue of parental child abductions as a phenomena that is the part of contemporary reality and the result of ongoing changes. A distinction between definitions of ravishment and parental abduction of a child was made, as well as several difficulties regarding this problem and its various determinants were presented. The fact that the aforementioned phenomenon may be identified with parenthood crisis but also with an insufficient maturity or pedagogic awareness of parents was the main focus. Therefore, the question that arises concerns the opportunity to prevent the risk of occurrence of these types of problems on a larger scale.

Aim: The purpose of this article is to present abductions as an element of crisis and indicate possible methods of support.

Methods: Various means of assistance and support available in Polish and international law were analyzed, as well. Theoretical analysis of needs within the range of increasing support for families facing the described problem was of the main focus. Excerpts of parents' statements who face such a situation shall be examples of the described problem.

Results: This refers both to advisory services addressed to individual members of a family, as well as taking actions aiming at the improvement of communication and childcare in cases of single parenthood. Particular attention was paid to mediation in the event of parental abduction, as the optimum type of support which improves communication and is of huge potential in cases of preventing abductions in the future.

Conclusions: The conclusions refer to the suggestion of improving assistance and preventive procedures in cases of the described problem.

Keywords: parental kidnapping, parental abduction, family crisis, single parenting, mediation

Od lat wiele mówi się o kryzysie rodziny, rosnącej fali rozwodów, zmianach powodowanych ekonomią, przeobrażającą się strukturą społeczną, zmieniającą się mentalnością. Na naszych oczach ma miejsce swoista transformacja rodziny, o której trudno mówić w kategoriach przewidywalnego progresu, a którą czę-

sto tłumaczy się tempem życia, kultem konsumpcji, a nawet „kulturą egoistów". Kryzys rodziny to jednak nie tylko lawinowy wzrost rozwodów, lecz także rosnąca lista zjawisk, które mają negatywny wpływ na członków rodzin. Dodać należy rodzin zarówno tych formalnych, jak i tych, które nazywa się związkami nieformalnymi.

Podejmując tematykę porwań rodzicielskich, zdecydowano się na poruszenie zagadnienia o tyle trudnego, o ile wielowymiarowego. Najogólniej można określić porwanie (czy też uprowadzenie) dziecka jako oznakę kryzysu rodziny, dojmujące świadectwo braku komunikacji, ale może być ono również traktowane jako oznaka desperacji, utraty nadziei, wyraz bezradności. Jakąkolwiek perspektywę opisu zjawiska przyjmiemy, należy dostrzec i podkreślić jego dramatyczny wymiar oraz ryzyko głębokich, długofalowych szkód. Tym bardziej warto pochylić się nad problemem poszukiwania dróg pomocy w sytuacji, gdy do tak dramatycznego zdarzenia w rodzinie dochodzi.

Intencją niniejszego opracowania jest przybliżenie problemu porwań i uprowadzeń rodzicielskich jako zjawiska wieloaspektowego, które mimo swojej złożonej struktury i możliwych szerokich konsekwencji może jednak stać się przedmiotem podejmowanych działań pomocowych i naprawczych. Głównym celem opracowania jest przybliżenie mediacji jako formy pomocy i wsparcia w opisywanych sytuacjach.

Zdecydowano się na przyjęcie następującego porządku opracowania: w pierwszej części skoncentrowano się na prawnym wymiarze zjawiska, co spowodowane jest koniecznością doprecyzowania definicyjnego pojęć związanych z omawianym tematem. Rozróżniono przy tym pojęcie porwania i uprowadzenia rodzicielskiego oraz poruszono kwestię porwań transgranicznych jako szczególnej postaci opisywanego zagadnienia. Druga część opracowania koncentruje się wokół ujęcia porwań/uprowadzeń jako zjawisk wyrażających kryzys rodziny i implikujących potrzebę podejmowania działań naprawczych. W kolejnej, trzeciej części skoncentrowano się na zagadnieniu mediacji jako formie pomocy rodzinie. Artykuł zamyka podsumowanie będące próbą sformułowania kierunków zmian w organizacji pomocy i wsparcia dla rodzin borykających się z omawianym problemem.

W świetle prawa

Stosunki rodzinne podlegają prawom życia moralnego, etycznego, obyczajowego, ale w perspektywie formalnej reguluje je również prawo rodzinne. Mimo że niniejsze opracowanie odwołuje się do pedagogicznego wymiaru uprowadzeń/porwań rodzicielskich, nieodzowne jest nawiązanie właśnie do ich prawnego kontekstu. Prawo porządkuje zależności między członkami rodziny i określa rolę oraz odpowiedzialność członków rodziny.

> Konstytucja RP w art. 48 ust. 1 statuuje prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, przy czym wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania[1].

Obowiązek opieki i władzy rodzicielskiej[2] nałożony jest na rodziców z dniem urodzenia dziecka, a jego celem jest ochrona potomka[3].

Rodzice, jako osoby sprawujące opiekę i władzę rodzicielską, są również przedstawicielami prawnymi dziecka, a ich rolą jest dbanie o jego rozwój, sprawowanie nad nim właściwej pieczy oraz – co ważne z racji podjętej tematyki – nieutrudnianie drugiemu rodzicowi kontaktów z dzieckiem (art. 98 Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego, dalej: KRiO). Jeśli oboje rodzice mają pełnię praw rodzicielskich i sprawują władzę rodzicielską, mają oni także obowiązek decydowania o dziecku. Co istotne, każdy z nich może działać w takich warunkach samodzielnie[4]. Sytuacja ma się inaczej w momencie, gdy jedno z rodziców nie posiada pełni władzy rodzicielskiej lub jest mu ona odebrana.

> Przestępstwo porwania dziecka znane jest polskiemu ustawodawstwu karnemu od dawna – już w Kodeksie karnym z 1932 roku penalizowano zachowanie w postaci uprowadzenia lub zatrzymania nieletniego poniżej 17. roku życia wbrew woli osoby uprawnionej do opieki bądź nadzoru nad tym nieletnim[5].

Porwanie rodzicielskie to sytuacja, w której

> jedno z rodziców bez woli i wiedzy drugiego lub pod pretekstem krótkotrwałego pobytu, wywozi lub zatrzymuje dziecko na stałe, pozbawiając tym samym drugiego rodzica możliwości utrzymywania kontaktu z dzieckiem w przysługującym mu – zgodnie z prawem – zakresie[6].

Definiowanie porwań rodzicielskich jako zjawiska w sensie prawnym w istotny sposób komplikuje się, gdy weźmiemy pod uwagę, że może ono występo-

---

[1] A. Zys, *Władza rodzicielska*, http://adwokat-rodzinne.pl/news/41/21/Wladza-rodzicielska [dostęp: 2.02.2018].

[2] „Termin 'władza rodzicielska' określa całokształt uprawnień i obowiązków rodziców względem małoletniego dziecka w celu zapewnienia pieczy nad jego osobą i majątkiem". T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. 2, Warszawa 1999, s. 153.

[3] Por. art. 95 § 3 KRiO oraz G. Jędrejek, *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 704–782.

[4] Por. *Porwania rodzicielskie. Sytuacja prawna w Polsce*, Itaka – Centrum Poszukiwań Ludzi Zaginionych, http://porwaniarodzicielskie.pl/sytuacja_prawna_w_polsce [dostęp: 2.02.2018].

[5] D. Dajnowicz-Piesiecka, *Porwania rodzicielskie w świetle polskiego orzecznictwa karnego w ujęciu prawnym i kryminologicznym* (*na podstawie badań aktowych*), „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2016, t. 15, nr 4, s. 66.

[6] Z. Kołakowska, P. Gluza, *Kiedy rodzic porwał dziecko. Podstawowe informacje prawne*, Warszawa 2012, s. 4.

wać pod różnymi postaciami. Rodzic pozbawiony kontaktu z dzieckiem może nie mieć wiedzy na temat miejsca pobytu dziecka lub przeciwnie − ową wiedzę posiadać, ale być pozbawionym możliwości skontaktowania się z małoletnim. Ten drugi przypadek „bardzo często nosi znamiona zaginięcia[7], co oznacza, że na fakt pozbawienia rodzica możliwości kontaktu z dzieckiem niejako »nakłada się« sytuacja, w której doszło do zaginięcia − często nie tylko dziecka, ale również drugiego rodzica czy opiekuna"[8]. Relacja porwanie − zaginięcie może przybierać różną formę, co pociąga za sobą kolejne trudności definicyjne w zakresie określenia warunków porwania[9]. Taki stan rzeczy wskazuje nie tylko na złożoność uwarunkowań opisywanej sytuacji, lecz także wymaga (w dalszych procedurach) dokładnej analizy każdej sprawy oraz przyjęcia indywidualnych ram analizy prawnej okoliczności zdarzenia. Kluczowymi elementami owych analiz wydają się: kwestia władzy rodzicielskiej i pełni praw rodzicielskich, uregulowań dotyczących sprawowania opieki nad dzieckiem, wiedzy (bądź niewiedzy) rodzica odnośnie miejsca przebywania dziecka, a także ewentualnych sposobów naruszania prawa, które bywają związane z okolicznościami porwań rodzicielskich.

Dla określenia tego, czy dana sytuacja jest porwaniem, czy uprowadzeniem rodzicielskim, konieczne jest uściślenie, czy osoba, która dopuszcza się czynu, ma (co najmniej) ograniczone prawa rodzicielskie. „Orzecznictwo i doktryna wykluczają z kręgu osób mogących popełnić to przestępstwo rodziców posiadających nieograniczoną władzę rodzicielską"[10]. Uprowadzenie rodzicielskie jest sytuacją, która może nosić znamiona zatrzymania. Konieczne jest zatem uściślenie obu pojęć z perspektywy prawa.

---

[7] „Zaginięcie osoby to zaistnienie zdarzenia uniemożliwiającego ustalenie miejsca pobytu osoby fizycznej i zapewnienie ochrony jej życia, zdrowia lub wolności, wymagające jej odnalezienia albo udzielenia pomocy". Zarządzenie nr 124 Komendanta Głównego Policji z dnia 4.06.2012 r. w sprawie prowadzenia przez Policję poszukiwania osoby zaginionej oraz postępowania w przypadku ujawnienia osoby o nieustalonej tożsamości lub znalezienia nieznanych zwłok oraz szczątków ludzkich, www.infor.pl/akt-prawny/U27.2012.015.0000029,metryka,zarzadzenie-nr-124-komendanta-glownego-policji-w-sprawie-prowadzenia-przez-policje-poszukiwania-osoby-zaginionej-oraz-postepowania-w-przypadku-ujawnienia-osoby-o-nieustalonej-tozsamosci-lub-znalezieni.html [dostęp: 19.02.2018].

[8] Z. Kołakowska, P. Gluza, *Kiedy rodzic…*, dz. cyt., s. 8.

[9] Porwanie rodzicielskie może występować wraz z zaginięciem (wówczas gdy rodzic wywozi i zatrzymuje dziecko wbrew woli drugiego rodzica), ale istnieją również okoliczności występowania tylko porwania, gdy sytuacja nie ma znamion zaginięcia, lub tylko zaginięcia, gdy osoba dorosła, pod której opieką dziecko przebywało, zaginęła w wyniku czynników niezależnych. Tamże.

[10] Fundacja Itaka − Centrum Poszukiwań Ludzi Zaginionych, *Porwania rodzicielskie − co to takiego*, http://porwaniarodzicielskie.pl/sytuacja_prawna_w_polsce [dostęp: 3.01.2017].

> Uprowadzenie obejmuje zabranie małoletniego poniżej lat 15 (albo osoby nieporadnej pozostającej pod opieką lub nadzorem) w inne miejsce, wbrew woli sprawującego tę opiekę lub nadzór i tym samym pozbawienie go możliwości wykonywania tych jego praw lub obowiązków[11].

Kluczem do określenia, czy dane zachowanie jest uprowadzeniem, czy zatrzymaniem, jest zatem określenie aktywności rodzica − czy będzie miała ona charakter działania, czy przeciwnie − zaniechania. Jak zauważa Konrad Buczkowski:

> Zatrzymanie to sytuacja, w której podopieczny zostaje nakłoniony lub zmuszony do pozostania w miejscu dotychczasowego pobytu wbrew woli osób uprawnionych do sprawowania nad nim opieki lub nadzoru. Początkowa legalność przebywania podopiecznego w miejscu zatrzymania nie wyłącza wypełnienia tego znamienia, jeżeli zamieniło ono swój charakter[12].

Prawo traktuje uprowadzenie rodzicielskie jako wyczerpujące znamiona przestępstwa wskazanego w art. 211 Kodeksu Karnego. Niniejszy artykuł określa odpowiedzialność karną w postaci kary pozbawienia wolności do lat trzech.

> Przepis art. 211, mając na względzie dobro dzieci (młodszych małoletnich) i osób bezradnych, chroni wykonywanie opieki i nadzoru nad nimi przez osoby do tego powołane, przed takimi poważnymi zamachami jak uprowadzenie i zatrzymanie[13].

Transgraniczne porwania i uprowadzenia rodzicielskie

Jak wspomniano porwanie/uprowadzenie rodzicielskie należy każdorazowo traktować jako sytuację złożoną i − często − skomplikowaną. Indywidualny i niepowtarzalny charakter każdego przypadku nie pozwala jednoznacznie zdefiniować warunków i okoliczności tych zjawisk. Powoduje to na ogół liczne trudności związane z orzekaniem o motywach działania sprawcy oraz etycznych aspektach postępowania. Niejednokrotnie również kwestia oceny dobra dziecka budzi wątpliwości. Sytuacja dodatkowo komplikuje się, gdy dochodzi do wywiezienia dziecka poza granice państwa dotychczasowego pobytu.

Vademecum Mediatora Parlamentu Europejskiego podaje, że

---

[11] K. Buczkowski, *Uprowadzenie lub zatrzymanie małoletniego wbrew woli osoby powołanej do opieki. Analiza orzeczeń sądowych w sprawach o przestępstwo z art. 211 k.k.*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne" 2014, nr 19, s. 141.

[12] Tamże.

[13] M. Mozgawa, M. Kulik, A. Szczekala, *Przestępstwo uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego lub osoby nieporadnej − art. 211 k.k.* (*ze szczególnym uwzględnieniem tzw. uprowadzeń rodzicielskich*), [w:] M. Mozgawa (red.), *Prawo w działaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 139.

uprowadzenie dziecka za granicę zachodzi, gdy:
– dziecko zostało nielegalnie wywiezione za granicę przez rodzica niekorzystającego z wyłącznej władzy rodzicielskiej, który uprowadził dziecko z państwa jego zwykłego pobytu;
– dziecko nie zostaje odwiezione do państwa swojego zwykłego pobytu przez rodzica niekorzystającego z wyłącznej władzy rodzicielskiej, naruszającego w ten sposób prawo do pieczy lub prawo do kontaktów[14].

Wzrastająca liczba porwań i uprowadzeń wiąże się z szeregiem zjawisk natury społecznej, takich jak: otwarcie granic, emigracja ludności, zwiększenie liczby związków i małżeństw wielonarodowościowych oraz wynikające z nich różnice kulturowe[15]. Szczegółowe przepisy odnośnie sytuacji transgranicznego porwania/uprowadzenia rodzicielskiego określa Konwencja Haska, która definiuje to zjawisko w następujący sposób:

Uprowadzenie lub zatrzymanie dziecka jest bezprawne w rozumieniu Konwencji, jeżeli nastąpiło naruszenie prawa do opieki przyznanego przez ustawodawstwo (orzeczenie sądowe lub administracyjne albo ugodę mającą moc prawną) państwa, w którym dziecko miało miejsce stałego pobytu bezpośrednio przed uprowadzeniem lub zatrzymaniem oraz jeżeli w chwili uprowadzenia lub zatrzymania prawo to było skutecznie wykonywane[16].

Zasadniczo dokument określa kilka wskazań dotyczących opisywanej sytuacji:

– wnioski o powrót dziecka są rozpatrywane przez odpowiedni organ państwa, do którego zostało ono przewiezione;
– w artykule 21. Konwencja przewiduje możność zabezpieczenia prawa do odwiedzin dziecka;

[14] *Mediator Parlamentu Europejskiego ds. rodzicielskiego uprowadzenia dziecka za granicę. Vademecum*, s. 26, www.europarl.europa.eu/pdf/mediator_children/Child_abduction_handbook_pl.pdf [dostęp: 9.01.2018].

[15] „W większości krajów UE liczba małżeństw międzynarodowych stanowi dużą część ogółu społeczeństwa, nie obserwuje się przy tym stałej tendencji wzrostu czy spadku ich liczby. Wyjątkiem od tego są Włochy, które charakteryzuje wzrost liczby małżeństw międzynarodowych, [...] Szwecja, gdzie odsetek małżeństw międzynarodowych wzrósł o prawie 5% między 2000 i 2007 rokiem, oraz Portugalia, która doświadczyła najszybszego wzrostu liczby małżeństw międzynarodowych z roku na rok w stosunku do wszystkich małżeństw, z 2,9% w 2000 r.", *Cross-border parental child abduction in the European Union. Study for the* LIBE *Committee*, European Parliament. Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Bruksela 2015, s. 38, www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/510012/IPOL_STU(2015)510012_EN.pdf [dostęp: 19.01.2018]. Tłumaczenie własne autorki.

[16] Art. 3 Konwencji dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę, sporządzonej w Hadze dnia 25 października 1980 r. (Dz. U. z dnia 25.09.1995 r.). Za: *Konwencja Haska dot. uprowadzenia dziecka*, Ministerstwo Sprawiedliwości, https://arch-bip.ms.gov.pl/pl/ministerstwo/wspolpraca-miedzynarodowa/konwencja-haska-dot-uprowadzenia-dziecka/ [dostęp: 19.01.2018].

– przyjęto zasadę niezwłocznego powrotu dziecka do państwa miejsca jego stałego pobytu (art. 12 ust. 1)[17];
– każde państwo zostało zobowiązane do wyznaczenia organu centralnego odpowiedzialnego z pomoc w przeprowadzaniu spraw omawianego typu[18].

Dużym problemem w sytuacji porwania/uprowadzenia transgranicznego są odmienne rozwiązania prawne krajów pochodzenia rodziców oraz wątpliwości związane z wiarygodnością organów orzekających. Niepokojące są zwłaszcza sygnały o działalności organizacji, takich jak Jugendamt w Niemczech, Barnevernet w Norwegii czy Social Services w Wielkiej Brytanii, które zabierają dzieci nie tylko obywatelom tych krajów, lecz także przebywającym za granicą Polakom, przekazując je rodzinom zastępczym (niemieckim, norweskim czy angielskim) albo do domów opieki. Dzieci te mają ograniczony kontakt z polskimi rodzicami, a czasem zabrania się im nawet mówić po polsku[19]. W związku z tak dramatycznymi sytuacjami pojawiają się głosy o konieczności ustanowienia prawa do „zachowania tożsamości dziecka", które wykluczałoby możliwość nadużyć tego typu. Dziecko, które przebywa poza opieką rodziców, miałoby prawo do umieszczenia go pod opieką osób pochodzących z jego kraju i posługujących się jego językiem. Trudności związane z opisywanymi przypadkami spowodowały poszukiwanie rozwiązań, które byłyby gwarantem zabezpieczenia dziecka i optymalną formą reagowania w sytuacjach porwań transgranicznych.

W sierpniu bieżącego roku wyznaczono w Polsce 11 sądów specjalistycznych zajmujących się sprawami uprowadzeń/porwań transgranicznych. Oprócz nich powołano również sąd odwoławczy w Warszawie oraz odstąpiono od możliwości wydania dziecka bez uprawomocnienia się postanowienia sądu, co oznacza, że dziecko do tego czasu ma zostać na terytorium Polski. Skrócono także czas prowadzenia spraw takiego typu do sześciu tygodni[20]. Wprowadzono również tak zwany „przymus adwokacki", który oznacza, że prowadzeniem spraw tego typu obligatoryjnie będą zajmować się prawnicy (a nie inne osoby reprezentujące), a jeśli rodzic nie posiada funduszy, adwokat zostaje powołany z urzędu. Dodatkowym ułatwieniem może być przeniesienie kosztów powrotu dziecka do

[17] W tym zakresie pojawiają się jednak pewne nieścisłości wynikające z faktu przyjęcia przez Konwencję, że „Powrót dziecka powinien zostać zarządzony nawet po upływie jednego roku, chyba że zostanie ustalone, że dziecko przystosowało się już do swego nowego środowiska (art. 12 ust. 2)", co w rezultacie skutkować może niemożnością odwiezienia dziecka do kraju, z którego zostało uprowadzone, oraz rodzi wątpliwości co do jednoznaczności określenia przystosowania do nowego miejsca pobytu. *Konwencja Haska*..., dz. cyt.

[18] Tamże.

[19] J. Kuraś, *Prawa dzieci w postępowaniach transgranicznych*, „Rzeczpospolita" 29.12.2016, www.rp.pl/Rodzina/312299936-Prawa-dzieci-w-postepowaniach-transgranicznych.html [dostęp: 19.02.2018].

[20] Tamże.

kraju na państwo oraz instytucja „skargi kasacyjnej", czyli możliwość odwołania się od wyroku[21].

Kryzys rodziny

Nie sposób mówić o porwaniach rodzicielskich inaczej niż w kontekście kryzysu rodziny i dramatycznego doświadczenia. Czymże bowiem jest porwanie rodzicielskie, jeśli nie wyrazem drastycznego braku porozumienia, zakłócenia komunikacji czy bezradności? Dramat porwania/uprowadzenia rozpoczyna się zatem znacznie wcześniej niż ma miejsce samo zdarzenie. Na ogół rodzice dziecka nie potrafią znaleźć sposobu dojścia do porozumienia, osiągnięcia kompromisu. Często porwanie rodzicielskie jest powodowane chęcią zemsty na byłym partnerze, ale bywa, że dyktowane jest ono przemocą, która doświadczana jest w rodzinie. Zdarza się, że rodzic decyduje się na porwanie/uprowadzenie w akcie desperacji. Taki przypadek ilustruje wypowiedź ojca, który dopuścił się takiego czynu wobec czteroletniego syna.

> Rok temu rozstałem się z byłą partnerką, ze związku tego pochodzi nasz 4-letni syn. Do tej pory spotykałem się z synem regularnie. Teraz moja była partnerka chce się na mnie zemścić i straszy mnie, że odbierze mi syna i złoży do Sądu wniosek o ograniczenie mi władzy rodzicielskiej. W panice zabrałem syna i wyjechałem z nim na wieś do rodziców. Czy popełniłem przestępstwo? Co mi grozi za porwanie dziecka? I najważniejsze, czy mogą odebrać mi dziecko?[22].

Matka, która postąpiła podobnie, to jest dopuściła się porwania rodzicielskiego, tłumaczy swoją decyzję obawą:

> Mój mąż miał wpływy i pieniądze, wiedziałam, że niczego nie osiągnę po rozwodzie, bo groził, że nie zobaczę więcej syna. Mieliśmy wybór, czekać aż on (ojciec) uzyska wszelkie prawa, albo nas pozabija, albo uciec. Nawet dziś nie uważam że zrobiłam źle – chroniłam siebie i dzieci[23].

---

[21] Nowelizacja wprowadza także skargę kasacyjną od orzeczeń w sprawach o odebranie rodzicowi dziecka, prowadzonych na podstawie konwencji haskiej. Do ich wnoszenia uprawnieni będą: prokurator generalny, rzecznik praw dziecka i rzecznik praw obywatelskich. Polskie władze uzyskają większe możliwości reagowania w sytuacji, gdy zagraniczni urzędnicy oddzielą dzieci od polskich rodziców, którzy zgadzają się, by trafiły one do Polski pod opiekę bliskich krewnych, rodziny zastępczej lub placówki opiekuńczej. Por. E. Świętochowska, *Recepta na porwania rodzicielskie. Sądy okręgowe przejmują spory transgraniczne*, Gazeta Prawna.pl, 28.08.2018, http://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1234150,porwania-rodzicielskie-a-konwencja-haska.html [dostęp: 9.11.2018].

[22] K. Górska, *Porwanie dziecka przez jednego z rodziców*, http://karolinagorska.pl/porwanie-dziecka-ojca/ [dostęp: 23.03.2018].

[23] www.rp.pl/artykul/99620-Porwania-dzieci--uprowadzenia.html#ap-1 [dostęp: 9.01.2018].

Porwanie/uprowadzenie ma swój rozpaczliwy wymiar również w samym akcie zdarzenia. Często do porwań/uprowadzeń dochodzi na ulicy, placu zabaw, podwórku; zdarza się, że dziecko przebywa wówczas pod opieką rodzica, a osoby uprowadzające wykorzystują chwilę nieuwagi. Nierzadko dzieje się to w dramatycznych okolicznościach, czego przykładem jest przytoczony poniżej fragment historii:

> W lipcu 2011 tatę czteroletniego wówczas Dawida zaatakowało dwóch mężczyzn przed bramą domu. Jeden z nich w towarzystwie byłej portugalskiej żony wyciągnął z samochodu Jacka przerażonego chłopca, który krzyczał o pomoc. Matka porwała chłopca do Portugalii[24].

Do porwań są nieraz angażowane osoby trzecie − dziadkowie, wujkowie, znajomi. Zdarza się, że dziecko wsiada do samochodu z rodzicem, który przekonuje je o zgodzie opiekuna na wspólną wycieczkę, ale bywa również tak, że zdarzenia te mają przebieg gwałtowny, nagły i powodują opór dziecka. Taka sytuacja jest niewątpliwie silnie traumatyzująca i może powodować utratę zaufania do dorosłych. Porwanie/uprowadzenie jest zatem dramatycznym zdarzeniem dla dziecka. Rodzice, którzy powinni zapewniać opiekę i dawać poczucie bezpieczeństwa, przyczyniają się do zakłócenia realizacji tej najważniejszej z potrzeb. Dziecko zostaje wyrwane ze znajomego, bezpiecznego otoczenia, często zmienia miejsca pobytu, bywa zmuszane do kłamstw. W efekcie powoduje to poczucie niepewności i brak zaufania do rodziców.

Trzeba podkreślić, że bardzo często rodzice uprowadzający dziecko dopuszczają się wobec niego przemocy, nawet nie będąc tego faktu świadomi. Chodzi o sytuacje, w których nie tylko uniemożliwia się kontakt z drugim rodzicem, lecz także zmusza do używania nowego imienia i nazwiska, ukrywania prawdziwych danych, oczernia się w oczach dziecka drugiego rodzica lub wmawia mu, że ów nie wystarczająco je kocha. Nierzadko okłamuje się dziecko o śmierci rodzica, od którego zostało uprowadzone. Swoistą formą przemocy jest także izolacja od bezpiecznego środowiska najbliższych, przyjaciół, szkoły[25].

Wstrząsający wymiar zjawiska zawiera się także w dramacie przeżywanym przez rodzica, pod którego opieką do tej pory przebywało dziecko. Poza ogromnym lękiem, wypływającym z braku świadomości, w jakich warunkach i gdzie dziecko aktualnie przebywa, rodzic zmaga się także z poczuciem bezradności, osamotnienia, a nierzadko również wyrzutami sumienia. Młoda matka, która stanęła przed taką sytuacją, relacjonuje:

---

[24] K. Nowosielska, *Porwania dzieci. Porwania rodzicielskie bezkarne*, „Rzeczpospolita" 30.03.2013, www.rp.pl/artykul/995206-Porwania-dzieci--porwania-rodzicielskie-bezkarne.html#ap-1 [dostęp: 9.01.2018].

[25] Por. *Porwania rodzicielskie*, Fundacja Itaka − Centrum Poszukiwań Ludzi Zaginionych, www.itaka.org.pl/dzialalnosc/kampanie-spoleczne/porwania-rodzicielskie/ [dostęp: 12.02.2018].

> To był największy koszmar w moim życiu. Nie wiedziałam co z nim [dzieckiem], czy ktokolwiek może mi pomóc i czułam, że to moja wina, że jestem złą matką, że nie dopilnowałam[26].

Jeżeli do rozstania doszło w atmosferze gniewu, a tak najczęściej bywa, rodzi się refleksja o potrzebie wspierania rodziców w tak trudnej sytuacji oraz otoczenia ich pomocą psychologiczną. Bardzo często przeszkodą w podejmowaniu racjonalnych działań zmierzających do odzyskania kontaktu z dzieckiem jest lęk i paraliżujące poczucie osamotnienia. Sytuacja porwania/uprowadzenia dziecka łączy się nierozerwalnie z lękiem o jego zdrowie, samopoczucie, bezpieczeństwo, ale także o to, czy dziecko jeszcze kiedykolwiek wróci do swojego dotychczasowego miejsca zamieszkania.

Pamiętać należy, jak istotne jest uświadamianie rodzicom, że w sytuacji porwania/uprowadzenia dziecka nie pozostają sami. Chodzi zarówno o szerokie nagłaśnianie problemu, jak i usprawnianie form współpracy z sądem i policją, po to, aby pomoc była efektywna i podejmowana natychmiast. Warto w tym miejscu wspomnieć o Child Alert. Jest to błyskawicznie działający system informacji o zginięciu, który polega na upublicznieniu wizerunku dzieci zaginionych i uruchomieniu procedur szybkiego współdziałania służb w poszukiwaniach. Doświadczenia innych krajów potwierdzają niezwykłą (sięgającą 100%) skuteczność procedury. W 2013 roku system wdrożono także w Polsce.

Wydaje się zatem zasadne określenie kierunków pomocy, jakimi powinny być objęte osoby znajdujące się w opisanej sytuacji.

Najważniejszą kwestią jest zapewnienie bezpieczeństwa dziecku, co wiąże się z możliwie szybkim przyspieszeniem chwili jego powrotu do rodzica, od którego zostało uprowadzone. Niezwykle istotną kwestią jest konieczność informowania o możliwościach i kierunkach zalecanych działań skierowanych na szybkie umożliwienie powrotu dziecka oraz wspieranie współpracy całego środowiska z organami sądu i policją[27].

---

[26] K. Nowosielska, *Porwania dzieci*, dz. cyt.

[27] Rozpoczęcie procesu odzyskania dziecka określa kilkuetapowa procedura, której przebieg zależy od tego, czy rodzic zna miejsce pobytu uprowadzonego/porwanego dziecka, czy go nie zna. W pierwszym przypadku zaleca się, aby rodzic zwrócił się do sądu z wnioskiem o odebranie dziecka. Gdy sąd wyda postanowienie o przymusowym wydaniu dziecka, rodzic ma możliwość zwrócenia się do kuratora pełniącego dyżur w sądzie właściwym dla miejsca przetrzymywania dziecka z wnioskiem o pomoc w odebraniu dziecka, co często dzieje się w asyście policji. Jeśli rodzic nie zna miejsca pobytu uprowadzonego/porwanego dziecka, winien zwrócić się do sądu z wnioskiem o wydanie dziecka i szczegółowym opisem okoliczności i miejsca zdarzenia. Sąd w trybie pilnym zarządza dochodzenie w celu ustalenia miejsca pobytu dziecka, co dzieje się przy pomocy policji. Po ostatecznym określeniu adresu przebywania małoletniego sąd wydaje postanowienie o wydaniu dziecka (por. http://singleparents.pl/uprowadzenia-rodzicielskie-na-terenie-polski/ [dostęp: 6.01.2017]).

Kolejny kierunek oddziaływań to objęcie pomocą psychologiczną dziecka, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa, a nierzadko również objęcie pomocą terapeutyczną. Bardzo istotną kwestią jest ochrona przed powtórzeniem się takiej sytuacji. Dobro dziecka traktowane winno być jako nadrzędne i ku temu zmierzają wszelkie podejmowane procedury.

Trzeci kierunek działań powinno stanowić budowanie porozumienia między rodzicami. Rzecz jasna nie jest to proces łatwy i należy domniemać, że w większości przypadków działania naprawcze zmierzać powinny do poprawy komunikacji między rodzicami. Możliwość wypracowania kompromisu i wzajemnego szacunku w dialogu o dziecku są jedyną drogą do zapobieżenia dalszym problemom na linii opieki i wychowania. Nierzadko muszą być one wspierane zabezpieczeniami proceduralnymi, co wiąże się z ochroną dziecka przed następstwami konfliktów między rodzicami. Jednym ze sposobów wypracowania zgodnego stanowiska może być mediacja.

Mediacja

„Mediacja to dobrowolne i poufne porozumiewanie się stron znajdujących się w konflikcie w obecności bezstronnej i neutralnej trzeciej osoby – mediatora”[28]. Mediacja często określana jest jako forma komunikacji dwóch skłóconych stron, sposób rozwiązywania sporu przy pomocy bezstronnej osoby trzeciej, forma pomocy i wsparcia samodzielności w rozwiązaniu konfliktu. Warto podkreślić, że mediacja to w prawie narzędzie szczególne, bo oparte na dobrowolności i aktywności stron w rozwiązywaniu problemu, który jest ich udziałem. Jako taka definiowana bywa przez pryzmat zalet, jakie się jej przypisuje, to jest: wspierania aktywności stron, możliwości wyrażania uczuć, ujawniania motywacji,

„Procedura postępowania w przypadku uprowadzenia poza granicami kraju obejmuje:
– sporządzenie wniosku o zwrot dziecka (należy podkreślić konieczność dużej skrupulatności w udostępnieniu wszystkich informacji odnośnie sytuacji rodzinnej dziecka i okoliczności uprowadzenia [...], Konwencja Haska przewiduje wymóg sporządzenia tłumaczenia wniosku na język państwa wezwanego),
– złożenie wniosku za pośrednictwem organu centralnego państwa stałego pobytu dziecka (w Polsce jest to Ministerstwo Sprawiedliwości) lub bezpośrednio do organu centralnego państwa wezwanego. Na tym etapie Konwencja zobowiązuje oba państwa do podjęcia współpracy w celu rozwiązania sytuacji trudnej i zapobieżenia dalszej jej komplikacji, a także podjęcia wszelkich kroków do uzyskania możliwości polubownego zakończenia sporu,
– podjęcie wszelkich działań zmierzających do odzyskania dziecka przez stronę składającą wniosek przez organy państwa, na terenie którego przebywa dziecko”. A. Dąbrowska, M. Wojtkowiak, *Uprowadzenia i porwania rodzinne. Wybrane konteksty kryzysów rodziny i próby ich rozwiązywania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 5, s. 19–20.

[28] *Kodeks etyki mediatora*, Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2006, s. 2.

samodzielności i budowania poczucia odpowiedzialności stron za podjęte decyzje. W prawie traktowana jest jako odejście od procedury kontradyktoryjnej i doceniana z racji usprawnienia działania wymiaru sprawiedliwości. Jej niewątpliwą zaletą jest skuteczność, która wyraża się zadowoleniem uczestniczących w nich stron[29].

Mediacja w sytuacji porwań/uprowadzeń rodzicielskich jest procesem specyficznym z racji faktu, że samo zaistnienie opisywanej sytuacji jest wyrazem granicznego kryzysu relacji między rodzicami dziecka. Jak wielokrotnie podkreślano, porwanie lub uprowadzenie jest manifestacją braku umiejętności komunikowania się partnerów, a mediacja może stać się drogą powtórnego podjęcia dialogu, tym razem uregulowanego ramami i zasadami procesu. Stąd bardziej docenić należy rolę mediatora. Bezstronny, niezależny mediator staje się bowiem pośrednikiem w rozmowie osób, które straciły umiejętność prowadzenia dialogu, jest świadkiem ich pracy nad porozumieniem i osiągania kompromisów.

Mediacja jest szczególną formą rozwiązywania sporów, która sprawdza się również w sprawach z zakresu prawa rodzinnego. Wśród jej zalet najczęściej wymienia się:

- możliwość osiągniecia porozumienia na poziomie rozwiązania konfliktu interpersonalnego;
- poznanie potrzeb, motywów, emocji stron i ich wpływu na zaistniałą sytuację;
- poprawę (a często umożliwienie) komunikacji miedzy stronami;
- możliwość ustalenia rozstrzygnięć dotyczących codziennego życia rodziców i dzieci po rozwodzie. Wymienić w tym miejscu należy między innymi organizację kontaktów z dzieckiem i warunków spotkań czy udział innych osób (na przykład nowych partnerów rodziców) w życiu dziecka;
- wzmacnianie poczucia odpowiedzialności stron za dotrzymanie zawartych podczas mediacji ustaleń;
- skrócenie czasu rozwiązania konfliktu.

Biorąc pod uwagę specyfikę sytuacji uprowadzeń/porwań rodzicielskich, zauważyć należy, że mediacja może znaleźć zastosowanie w omawianym spektrum spraw również z racji tego, że:

- może stać się drogą do wzmacniania naruszonych więzi, odbudowania komunikacji między rodzicami;
- pozwala demaskować i pozbywać się form manipulacji i używania kontaktu z dzieckiem jako karty przetargowej między rodzicami;
- służy uświadamianiu rodzicom konsekwencji konfliktów między nimi;

[29] Por. J. D. Rosenberg, *In defense of mediation*, „Family and Conciliation Courts Review" 1992, vol. 30, nr 4, s. 422−467; H. Przybyła-Basista, *Mediacje rodzinne − wybrane zagadnienia*, s. 2, www.mediacje-rodzina.pl/Mediacje_rodzinne_wybr_zagadn.pdf [dostęp: 2.01.2018].

– aktywizuje podejmowanie działań naprawczych przez obie strony konfliktu;
– daje poczucie odpowiedzialności za bezpieczeństwo i wychowanie dziecka.

W przypadku, gdy porwanie/uprowadzenie rodzicielskie ma miejsce w kraju i rodzice mają tę samą narodowość, mediacja służy głównie naprawie relacji i poprawie komunikacji między stronami. Sytuacja nieco się komplikuje, jeśli dochodzi do porwania/uprowadzenia transgranicznego. Wtedy osiągnięcie porozumienia mogą dodatkowo utrudniać nie tylko kwestie prawne i formalne, lecz także wspomniane już różnice kulturowe i obyczajowe. W takich sytuacjach również możliwe jest przystąpienie przez rodziców do mediacji[30].

> Mediacja transgraniczna możliwa jest w sprawach, gdy rodzice (opiekunowie) oraz dziecko, którego sytuacji dotyczy spór, mają miejsce zamieszkania lub zwykłego pobytu w różnych państwach. Informacji rodzicom (opiekunom) zainteresowanym mediacją w takich sprawach udzielają wyspecjalizowani pracownicy Ministerstwa Sprawiedliwości[31].

Istnieje jednak konieczność kooperacji proceduralnej, co określa Konwencja Haska[32].

W przypadku mediacji o charakterze transgranicznym postuluje się promocję modelu ko-mediacyjnego. Ten ma ułatwić porozumienie zwłaszcza w sytuacjach, gdy obie strony pochodzą z krajów o znacznych różnicach kulturowych i nie posługują się biegle tym samym językiem. Model ko-mediacji zakłada, że

> zespół mediacyjny powinien składać się z dwóch mediatorów, przy czym każdy powinien pochodzić z krajów pochodzenia stron mediacji, jeden z mediatorów powinien być kobietą, drugi mężczyzną, oraz jeden z mediatorów powinien być prawnikiem, zaś drugi psychologiem bądź pedagogiem[33].

---

[30] Stale podejmuje się działania skierowane na usprawnienie procedur w sytuacji porwań/uprowadzeń transgranicznych. Komisja Europejska opublikowała sprawozdanie, w którym podkreślono problemy prawne, z jakimi borykają się pary międzynarodowe (małżonkowie z różnych narodowości) w całej Europie, gdy próbują rozwiązać transgraniczne spory dotyczące ich małżeństwa lub opieki nad dziećmi. Zob. *Parental Child Agduction Within The EU*, European Partiamentary Research Service Blog, 12.08.2014, https://epthinktank.eu/2014/08/12/parental-child-abduction-within-the-eu/ [dostęp: 15.03.2018].

[31] *Konwencja Haska*..., dz. cyt.

[32] „Mediacje w postępowaniu prowadzonym w trybie konwencji haskiej z 1980 r. w większości krajów nie są obligatoryjnym etapem poprzedzającym postępowanie przed sądem. Wyjątkiem są tu Niemcy oraz kraje niderlandzkie, gdzie mediacja jest integralną częścią postępowania w sprawie o uprowadzenie dziecka, poprzedzającą postępowanie przed sądem. We Francji natomiast mediację prowadzi się jako postępowanie równoległe, co oznacza, że postępowanie przed sądem toczy się według przewidzianych ram czasowych, niezależnie, czy w tym samym czasie prowadzone są mediacje. Pozytywny wynik równolegle prowadzonych mediacji może w każdej chwili zostać wprowadzony do postępowania sądowego". K. Zagórska, *Mediacje transgraniczne w sprawach rodzinnych*, [w:] M. Tabernacka (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2013, s. 110–111.

[33] Ł. Biel, A. Jopek-Bosiacka, K. Wasilewska, *Mediacje w sprawach cywilnych w Polsce – analiza*

Taki model ma być gwarantem wszechstronnego i rzetelnego rozpatrzenia sprawy i osiągnięcia kompromisu, którego naczelnym celem jest dobro dziecka.

Warto zauważyć, że nie zawsze efekt mediacji jest możliwy do przewidzenia; w przypadku mediacji transgranicznych istnieją bowiem szczególne sytuacje, które należy wziąć pod uwagę. Jako takie wymienia się między innymi „sytuacje, gdy osoba dotąd zajmująca się dzieckiem faktycznie nie sprawowała należytej opieki, wyraziła zgodę na przebywanie dziecka z drugim rodzicem (już po uprowadzeniu) lub powrót dziecka naraziłby je na »sytuację nie do zniesienia«"[34]. Rozpatrzyć należy także ryzyko powstania szkody psychicznej na skutek oddzielenia od nowego miejsca pobytu, a także sprzeciw dziecka, które osiągnęło taki wiek i stopień dojrzałości, że należy uwzględnić jego opinię. W związku z rosnącą liczbą związków wielokulturowych mówi się także o konieczności uwzględniania „kulturowej wrażliwości" w sytuacjach, gdy rodzice pochodzą z krajów różnych kultur (i gdy owe kultury są bardzo różne)[35].

Za szczególne warunki mediacji omawianego typu uznać należy:

- zagwarantowanie dziecku prawa do bycia wysłuchanym;
- konieczność omówienia motywów porwania/uprowadzenia rodzicielskiego;
- uświadomienie stronom możliwych i faktycznych skutków zajścia;
- poświęcenie dużej uwagi kwestiom odpowiedzialności rodzicielskiej, rewizję kwestii określenia stałego pobytu dziecka, możliwości ustalenia kalendarza ewentualnych odwiedzin, kwestie alimentacyjne;
- ustanowienie środków służących zapobieżeniu powtórzeniu się sytuacji porwania/uprowadzenia w przyszłości, ustalenie kwestii zabezpieczenia dokumentów (paszportu i innych).

Są to zagadnienia, które powinny być dokładnie omówione, nierzadko powtórnie zdefiniowane i jednoznacznie określone podczas postępowania mediacyjnego. Należy je traktować jako priorytetowe, gdyż dzięki nim możliwe jest uporządkowanie warunków współdziałania rodziców w wychowaniu dziecka. Mediacja stanowi zatem narzędzie pomocy i wsparcia, ale jej efektywność realizuje się także w zawarciu umowy między stronami, która jest podstawą do budowania w przyszłości komunikacji i relacji.

Upowszechnienie mediacji jako formy wsparcia staje się obecnie celem wielu organizacji zajmujących się problemem porwań/uprowadzeń rodzicielskich. W Polsce pomocy udzielają:

---

terminologii polskiej i angielskiej, „Lingua Legis" 2015, nr 23, s. 46.

[34] A. Dąbrowska, M. Wojtkowiak, *Uprowadzenia i porwania*..., dz. cyt., s. 23.

[35] Por. A. M. Selvaag, *Mekling i bartnebortføringssaker*, Novae Res, Oslo 2013, s. 11, www.regjeringen.no/contentassets/2512e22b818c497291370b875c66fea8/mekling-i-barnebortfoeringssaker.pdf [dostęp: 15.03.2018].

- Europejska Sieć Sądownicza w Sprawach Cywilnych i Handlowych (http://ec.europa.eu/civiljustice/parental_resp/parental_resp_gen_pl.htm) − udostępnia informacje odnośnie międzynarodowych konwencji dotyczących władzy rodzicielskiej;
- Fundacja Itaka (www.zaginieni.pl) − oferuje wsparcie poszukiwań, wsparcie psychologiczne, poradnictwo prawne;
- Internationales Mediationszentrum für Familienkonflikte und Kindesentführung (www.mikk-ev.de/) − prowadzi charytatywną działalność w sprawie pomocy w konfliktach związanych z opieką nad dziećmi. Oferuje pomoc skierowaną zarówno do obojga rodziców, jak i sędziów, adwokatów, pracowników urzędu do spraw młodzieży, przedstawicieli placówek zagranicznych oraz wszystkich innych osób profesjonalnie związanych z międzynarodowymi konfliktami wynikającymi z uprowadzeń dzieci.

Na świecie informowaniem o tej formie pomocy zajmują się bardzo często komórki działające przy ministerstwach i departamentach rządowych[36].

Słowem zakończenia

Problem porwań/uprowadzeń rodzicielskich jest bardzo złożony, co implikuje potrzebę udzielania pomocy i wsparcia osobom, które muszą z taką sytuacją się zmierzyć. Poza wspomnianymi wcześniej negatywnymi następstwami zdarzenia (wiążącymi się z zakłóceniem potrzeb) stanowi ono bardzo często ogromne obciążenie dla stron, wiąże się z poczuciem osamotnienia i koniecznością prowadzenia swoistej walki między rodzicami. W związku z tym należy podkreślić, że jest to sytuacja wymagająca zapewnienia różnorakich form wsparcia nie tylko od strony proceduralnej, lecz także w zakresie poradnictwa. Wciąż trwają dyskusje nad poprawą mechanizmów interwencyjnych i pomocowych w sytuacji porwań/uprowadzeń rodzicielskich. Konkludując, można określić kilka głównych kierunków oczekiwanych zmian. Są to:

1. szerokie działania profilaktyczne i pedagogizacyjne skoncentrowane na uświadamianiu skutków (zarówno w kontekście konsekwencji psychologicznych, jak i następstw prawnych) zdarzenia;
2. usprawnianie współpracy sądów i służb odpowiedzialnych za możliwie szybki powrót dziecka do rodzica, od którego zostało zabrane (również na poziomie współpracy międzynarodowej);

[36] We Francji jest to Ministerstwo Sprawiedliwości Direction des Affaires civiles et du Sceau Bureau du droit de l'Union, w Stanach Zjednoczonych − U.S. Department of State − Office of Children's Issues, w Niemczech − Internationaler Sozialdienst (ISD) – niemiecki oddział International Social Service (ISS), na terenie Federacji Rosyjskiej − Federalny Instytut Mediacji (FIM).

3. upraszczanie procedur związanych z możliwością odzyskania dziecka oraz tych, które uniemożliwią powtórzenie się procederu;
4. zapewnienie kompleksowego wsparcia i pomocy rodzinom, które zmagają się z problemem;
5. podejmowanie działań naprawczych (również za pomocą terapii oraz mediacji) zmierzających do poprawy komunikacji, łagodzenia konfliktów i optymalizacji współpracy w zakresie opieki nad dzieckiem.

Należy jednak podkreślić, że sytuacja porwania/uprowadzenia rodzicielskiego powinna być za każdym razem rozpatrywana wnikliwie, z poszanowaniem indywidualności uczestników i niepowtarzalności warunków. Często mówi się, że opisywane zjawisko jest znakiem czasów, w których żyjemy, i smutną konsekwencją dziejących się na naszych oczach zmian społecznych. Tym bardziej należy zaznaczyć konieczność poszukiwań optymalnych form pomocy i wsparcia, które pozwoliłoby na zapewnienie spokoju i bezpieczeństwa dzieciom.

Bibliografia

Biel Ł., Jopek-Bosiacka A., Wasilewska K., *Mediacje w sprawach cywilnych w Polsce – analiza terminologii polskiej i angielskiej*, „Lingua Legis" 2015, nr 23.

Buczkowski K., *Uprowadzenie lub zatrzymanie małoletniego wbrew woli osoby powołanej do opieki. Analiza orzeczeń sądowych w sprawach o przestępstwo z art. 211 k.k.*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne" 2014, nr 19.

Dąbrowska A., Wojtkowiak M., *Uprowadzenia i porwania rodzicielskie. Wybrane konteksty kryzysów rodziny i próby ich rozwiązywania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2018, nr 5.

Dajnowicz-Piesiecka D., *Porwania rodzicielskie w świetle polskiego orzecznictwa karnego w ujęciu prawnym i kryminologicznym* (*na podstawie badań aktowych*), „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2016, t. 15, nr 4.

Cross-border parental child abduction in the European Union. Study for the LIBE *Committee*, European Parliament. Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Bruksela 2015, www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/510012/IPOL_STU(2015)510012_EN.pdf [dostęp: 19.01.2018].

Górska K., *Porwanie dziecka przez jednego z rodziców*, http://karolinagorska.pl/porwanie-dziecka-ojca/ [dostęp: 23.03.2018].

Jędrejek G., *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

Kodeks etyki mediatora, Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2006.

Konwencja Haska dot. uprowadzenia dziecka, Ministerstwo Sprawiedliwości, https://arch-bip.ms.gov.pl/pl/ministerstwo/wspolpraca-miedzynarodowa/konwencja-haska-dot-uprowadzenia-dziecka/ [dostęp: 19.01.2018].

Kuraś J., *Prawa dzieci w postępowaniach transgranicznych*, „Rzeczpospolita" 29.12.2016, www.rp.pl/Rodzina/312299936-Prawa-dzieci-w-postepowaniach-transgranicz-nych.html [dostęp: 19.02.2018].

Mediator Parlamentu Europejskiego ds. rodzicielskiego uprowadzenia dziecka za granicę. Vademecum, www.europarl.europa.eu/pdf/mediator_children/Child_abduction_handbook_pl.pdf [dostęp: 9.01.2018].

Mozgawa M., Kulik M., Szczekala A., *Przestępstwo uprowadzenia lub zatrzymania małoletniego lub osoby nieporadnej – art. 211 k.k.* (*ze szczególnym uwzględnieniem tzw. uprowadzeń rodzicielskich*), [w:] M. Mozgawa (red.), *Prawo w działaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Nowosielska K., *Porwania dzieci. Porwania rodzicielskie bezkarne*, „Rzeczpospolita" 30.03.2013, www.rp.pl/artykul/995206-Porwania-dzieci--porwania-rodzicielskie-bezkarne.html#ap-1 [dostęp: 9.01.2018].

Parental Child Agduction Within The EU, European Partiamentary Research Service Blog, 12.08.2014, https://epthinktank.eu/2014/08/12/parental-child-abduction-within-the-eu/ [dostęp: 15.03.2018].

Porwania rodzicielskie, Fundacja Itaka – Centrum Poszukiwań Ludzi Zaginionych, www.itaka.org.pl/dzialalnosc/kampanie-spoleczne/porwania-rodzicielskie/ [dostęp: 12.02.2018].

Porwania rodzicielskie. Sytuacja prawna w Polsce, Itaka – Centrum Poszukiwań Ludzi Zaginionych, http://porwaniarodzicielskie.pl/sytuacja_prawna_w_polsce [dostęp: 3.01.2018].

Przybyła-Basista H., *Mediacje rodzinne – wybrane zagadnienia*, s. 2, www.mediacje-rodzina.pl/Mediacje_rodzinne_wybr_zagadn.pdf [dostęp: 2.01.2018].

Rosenberg J. D., *In defense of mediation*, „Family and Conciliation Courts Review" 1992, vol. 30, nr 4.

Selvaag A. M., *Mekling i bartnebortføringssaker*, Novae Res, Oslo 2013, www.regjeringen.no/contentassets/2512e22b818c497291370b875c66fea8/mekling-i-barnebortfoeringssaker.pdf [dostęp: 15.03.2018].

Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. 2, C.H.Beck, Warszawa 1999.

Świętochowska E., *Recepta na porwania rodzicielskie. Sądy okręgowe przejmują spory transgraniczne*, Gazeta Prawna.pl, 28.08.2018, http://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1234150,-porwania-rodzicielskie-a-konwencja-haska.html [dostęp: 9.01.2018].

Zagórska K, *Mediacje transgraniczne w sprawach rodzinnych*, [w:] M. Tabernacka (red.), *Mediacje ponad podziałami*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2013.

Zarządzenie nr 124 Komendanta Głównego Policji z dnia 4.06.2012 r. w sprawie prowadzenia przez Policję poszukiwania osoby zaginionej oraz postępowania w przypadku ujawnienia osoby o nieustalonej tożsamości lub znalezienia nieznanych zwłok oraz szczątków ludzkich, www.infor.pl/akt-prawny/U27.2012.015.0000029,metryka,zarzadzenie-nr-124-komendanta-glownego-policji-w-sprawie-prowadzenia-przez-policje-poszukiwania-osoby-zaginionej-oraz-postepowania-w-przypadku-ujawnienia-osoby-o-nieustalonej-tozsamosci-lub-znalezieni.html [dostęp: 19.02.2018].

Zys A., *Władza rodzicielska*, http://adwokat-rodzinne.pl/news/41/21/Wladza-rodzicielska [dostęp: 2.02.2018].

http://singleparents.pl/uprowadzenia-rodzicielskie-na-terenie-polski/ [dostęp: 6.01.2018].

doi: 10.34616/wwr.2019.1.59.76

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 14.10.2018 r. – przyjęty: 20.10.2018 r.

Agnieszka BOCHNIARZ*

Wsparcie społeczne a samoocena młodzieży z rodzin niepełnych

Social support and self-esteem of youngsters from incomplete families

Streszczenie

Cel: Celem podjętych badań jest określenie charakteru zależności między wsparciem społecznym a samooceną młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców w porównaniu z młodzieżą wychowywaną w rodzinach pełnych.

Metoda: Realizując cel badań, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, obejmującego dwie techniki badawcze – Kwestionariusz Wsparcia Społecznego J. S. Norbeck oraz Skalę Samooceny SES M. Rosenberga w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny.

Rezultaty: Rezultaty przeprowadzonych badań ukazały zróżnicowanie między młodzieżą wychowywaną przez samotnych rodziców i młodzieżą wychowywaną przez obydwoje rodziców w zakresie natężenia wsparcia społecznego i samooceny. Okazało się, że wsparcie otrzymywane przez młodzież z rodzin niepełnych jest znacząco niższe w porównaniu z percypowanym przez młodzież z rodzin pełnych. Ponadto uzyskane wyniki wyraźnie pokazują, że młodzież z rodzin niepełnych znacznie niżej ocenia siebie niż młodzież z rodzin pełnych.

* e-mail: abochniarz@onet.eu
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-5675-3314

Wnioski: Trudne sytuacje życiowe, do których zalicza się brak jednego z rodziców, mogą prowadzić do obniżenia poziomu samooceny młodego człowieka. Dlatego istotnego znaczenia nabiera sieć wsparcia. Dla młodzieży z rodzin niepełnych tworzą ją osoby z najbliższego otoczenia, które poprzez stwarzanie warunków sprzyjających przezwyciężaniu stresorów oraz zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa dbają o budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby u młodego człowieka.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzina niepełna, samotne rodzicielstwo, zasoby osobiste, wsparcie społeczne, samoocena

Abstract

Aim: The aim of the present study is to determine the relationship between social support and self-esteem of young people raised by single parents in comparison with their peers raised in complete families.

Method: The methods which have been used is diagnostic survey including two techniques – The Norbeck Social Support Questionnaire and Rosenberg Self-Esteem Scale in Polish adaptation of I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek and M. Łaguna.

Results: The results of the conducted research showed the difference between young persons raised by single parents and those raised by both parents in terms of intensity of social support and self-esteem. It turned out that the support received by young people from incomplete families is significantly lower compared to those perceived by young people from complete families. In addition, the obtained results show that adolescents from single-parent families have considerably lower self-esteem than adolescents from complete families.

Conclusions: Difficult life situations such as lack of one of the parents can lead to a decrease in the level of self-esteem of youngsters. For this reason it is important that they have a support network, that is, people from their closest environment who help them to build a positive self-image as they create conditions which allow them to overcome stressors and satisfy the need for security.

Keywords: family, incomplete family, single parenting, personal resources, social support, positive self-evaluation

Wprowadzenie

Rodzina stanowi pierwsze naturalne i podstawowe środowisko życia i funkcjonowania dziecka, w którym zaspakajane są jego różnorodne potrzeby – biologiczne, psychiczne i społeczne. Prawidłowe wypełnianie przez rodzinę funkcji opiekuńczych, rozwojowych, edukacyjnych, socjalizacyjnych i emocjonalnych jest koniecznym warunkiem optymalnego rozwoju cech osobowości, kształtowania wartości, norm i postaw młodego pokolenia[1].

[1] H. Cudak, *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny" 2011, t. 1, nr 2, s. 7.

Od kilku lat w Polsce, podobnie zresztą jak w innych krajach, można zaobserwować wzrastającą liczbę rodzin niepełnych. Samotne rodzicielstwo staje się zatem coraz częstszym doświadczeniem osób dorosłych i ich dzieci. Wśród najczęściej wymienianych czynników powodujących niekompletność rodziny wymienia się: wzrost liczby urodzeń pozamałżeńskich, wzrost liczby rozwodów i separacji, długotrwałą nieobecność jednego z rodziców spowodowaną charakterem pracy, pobytem w szpitalu czy więzieniu, oraz śmierć jednego z małżonków[2]. Ponadto samotnemu rodzicielstwu sprzyja postępująca liberalizacja norm obyczajowych regulujących życie małżeńsko-rodzinne, widoczna zwłaszcza u młodych ludzi niepraktykujących religijnie, dobrze wykształconych i dobrze zarabiających, bardziej otwartych na nowe formy życia[3].

Według Dobroniegi Trawkowskiej i Marioli Racław rodzinę niepełną charakteryzuje

> długotrwała lub trwała deformacja struktury partnerskiej i pokoleniowej, generująca osamotnienie rodzica w podejmowaniu decyzji życiowych dotyczących członków rodziny i prowadzenia gospodarstwa domowego oraz wymóg wyłącznej (lub zwiększonej) odpowiedzialności za los dzieci[4].

Sytuację dziecka w rodzinie niepełnej kształtują zarówno czynniki o charakterze ekonomicznym, jak i psychologicznym. Konieczność zapewnienia opieki nad dzieckiem, liczne obowiązki, które spoczywają na jednym rodzicu, oraz jego mniejsza dyspozycyjność mogą prowadzić do różnorodnych problemów związanych z utrzymaniem się na rynku pracy i satysfakcjonującej aktywności zawodowej. Brak jednego z rodziców zwykle wpływa na pogorszenie sytuacji finansowej i warunków bytowych rodziny, co oznacza deprywację potrzeb ekonomicznych, kulturalnych oraz samorealizacji poszczególnych jej członków[5]. Bez względu na przyczynę nieobecność jednego z rodziców w codziennym życiu stanowi zakłócenie procesu wychowawczego i jest niekorzystna z punktu widzenia prawidłowego rozwoju poznawczego i społecznego dziecka. Dziecko wychowywane w rodzinie niepełnej traci jeden z wzorców osobowych, przez co może mieć problemy w podejmowaniu niektórych ról społecznych (partnera w związku, współmałżonka, rodzica), budowaniu prawidłowych związków emocjonalnych, okazywaniu emocji, tworzeniu pozytywnego obrazu własnej osoby[6].

---

[2] M. Racław, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 6.

[3] Z. Strzelecki [i in.], *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2011–2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 78.

[4] M. Racław, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo*, dz. cyt., s. 9.

[5] Tamże, s. 12.

[6] A. Siudem, I. Siudem, *Profil psychologiczny osób samotnie wychowujących dzieci*, Biuro projektu @lter Ego, Lublin 2008, s. 10.

Osłabienie potencjału wychowawczego i opiekuńczego w rodzinie niepełnej nie zawsze musi nieść za sobą negatywne skutki. O jakości życia w takiej rodzinie decydować mogą zarówno silne więzi emocjonalne i właściwe relacje w niej panujące, jak i wsparcie społeczne doświadczane przez samotnych rodziców i ich potomstwo.

Termin *wsparcie społeczne* pojawił się w literaturze w latach 70. ubiegłego wieku. Niektórzy autorzy traktują je jako zapewnienie zasobów o charakterze psychologicznym i materialnym, co pozwala jednostce poradzić sobie ze stresem[7], inni – jako pomoc w radzeniu sobie z wyzwaniami i sytuacjami trudnymi, zwłaszcza kryzysowymi[8], a jeszcze inni uważają, że występuje ono w procesie interakcji i składają się na nie takie cechy jakościowe jak altruizm, poczucie zobowiązania i wzajemność[9].

W ujmowaniu tego, co kryje się pod pojęciem wsparcia społecznego, można również wyróżnić podejście strukturalne oraz funkcjonalne. Podejście strukturalne określa wsparcie jako obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne pełniące funkcje pomocne wobec osób będących w trudnej sytuacji życiowej. Efekt pomocy zależy od wielkości sieci, jej gęstości, spójności i dostępności. Istotną rolę może odgrywać również homogeniczność lub heterogeniczność sieci, czyli wymiary oznaczające podobieństwo lub zróżnicowanie, chociażby pod względem płci, wieku, wyznania, pozycji społecznej czy doświadczanego problemu[10]. Dostępne sieci społeczne określane są jako źródła wsparcia. Najkorzystniejsze dla jednostki, łatwo dostępne i objęte relacją zaufania interpersonalnego są naturalne źródła wsparcia, które tworzą między innymi rodzina, partner życiowy, przyjaciele, grupa rówieśnicza czy grupa towarzyska. Poza naturalnymi źródłami wsparcia istnieją jeszcze sformalizowane źródła wsparcia, do których zalicza się wszelkiego rodzaju grupy zawodowe, stowarzyszenia i instytucje[11].

Z kolei definiowanie wsparcia społecznego funkcjonalnie zakłada interakcję społeczną, w trakcie której ma miejsce wymiana emocji, informacji, instrumen-

---

[7] S. Cohen, *Social Relationships and Health*, „American Psychologist" 2004, vol. 59, nr 8, s. 676–684. Za: R. Sikora, *Wsparcie społeczne i radzenie sobie ze stresem a depresyjność młodzieży*, „Psychologia Rozwojowa" 2012, t. 17, nr 2, s. 41.

[8] I. G. Sarason [i in.], *Assessing social support. The Social Support Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1983, vol. 44, nr 1, s. 127–139. Za: H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004, s. 14–15.

[9] N. Knoll, R. Schwarzer, *Prawdziwych przyjaciół... Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres...*, dz. cyt., s. 29–48.

[10] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby...*, dz. cyt., s. 14–15.

[11] I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2008, s. 167.

tów działania i dóbr rzeczowych. Jej celem jest zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz próba znalezienia rozwiązania i przezwyciężenia trudności. Układ interakcji jest tu dynamiczny i można w nim wyodrębnić osobę wspierającą, poszukującą, odbierającą lub otrzymującą wsparcie[12].

W literaturze przedmiotu najczęściej można wyróżnić następujące rodzaje wsparcia[13]:

1. emocjonalne − to przekazywanie w trakcie interakcji emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających pozytywne nastawienie do osoby wspieranej. Celem jest podniesienie jej samooceny i poprawienie samopoczucia. Ten rodzaj wsparcia występuje najczęściej, jest oczekiwany i konieczny przy rozwiązywaniu problemu;
2. informacyjne − w toku interakcji następuje wymiana informacji umożliwiających zrozumienie problemu i sytuacji, w której znalazła się osoba potrzebująca wsparcia; to także przekazywanie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowanych przez nią działań. Ten rodzaj wsparcia polega również na dzieleniu się własnym doświadczeniem przez osobę będącą w podobnej sytuacji;
3. instrumentalne − może przybierać postać instruktażu dotyczącego konkretnych sposobów postępowania, modelowania właściwych zachowań zaradczych bądź też fachowej pomocy udzielanej osobie wspieranej;
4. materialne (rzeczowe) − polega na świadczeniu różnorodnej pomocy − materialnej, finansowej i rzeczowej, oraz na bezpośredniej fizycznej pomocy osobom potrzebującym;
5. duchowe − pojawia się w sytuacji kryzysu egzystencjalnego, lęku i cierpienia duchowego wynikającego z rozważań nad życiem i śmiercią.

W życiu każdego człowieka istnieją takie momenty, kiedy potrzebuje on oparcia, pomocy i bliskości innych osób. Wydaje się, że wsparcie społeczne jest szczególnie potrzebne w sytuacjach stresu życiowego. Człowiek korzysta wówczas przede wszystkim z naturalnych źródeł oparcia − rodziny czy przyjaciół. Obecność w życiu innych osób, zwłaszcza osób znaczących, wpływa na kształtowanie jego kompetencji życiowych, budowanie poczucia tożsamości, stylów poznawczych, stylów reagowania na sytuacje trudne czy poziom samooceny.

Samoocena jest pojęciem niejednoznacznym, co powoduje, że jest definiowana w różny sposób. Bogdan Wojciszke uważa, że samoocena jest afektywną reakcją człowieka na samego siebie, rozpatrywaną jako względnie stała cecha

[12] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne − sposoby...*, dz. cyt., s. 18.
[13] Tamże, s. 19–20.

lub jako bieżący stan i motyw podmiotu[14]. Mark Leary traktuje samoocenę jako ogólny, charakterystyczny dla każdego człowieka poziom poczucia własnej wartości występujący w danym momencie i danej sytuacji[15]. Arthur Reber z kolei określa ją jako koncepcję siebie, stanowiącą możliwie najbardziej pełny i dogłębny obraz siebie[16]. Morris Rosenberg, wyjaśniając istotę samooceny, zwraca uwagę na to, że jest to przekonanie jednostki o własnej wartości, ujawniające się w samoopisie. Jest więc pozytywną lub negatywną postawą wobec *ja*[17].

Człowiek dokonuje oceny siebie w kontekście zaspokajania potrzeb i sprostania wymaganiom stawianym przez otoczenie. Uwzględniając ten aspekt, oceny te będą się między sobą różnić ze względu na właściwości. W związku z tym samoocena może być zróżnicowana ze względu na: a) poziom – wyróżniamy wówczas samoocenę wysoką lub niską; b) wartość – samoocena pozytywna lub negatywna; c) trwałość – samoocena stabilna bądź niestabilna; d) trafność i zgodność samooceny z faktycznymi możliwościami – samoocena adekwatna i nieadekwatna; e) pewność opinii i sądów jednostki na własny temat – samoocena pewna lub zagrożona[18]. Przedstawione rodzaje samooceny są ze sobą powiązane, w związku z czym mogą one występować w różnych konfiguracjach.

Samoocena stanowi strukturę dynamiczną, co oznacza, że jej poziom nie jest ustalony raz na zawsze. Kształtuje się on pod wpływem czynników zewnętrznych, czyli środowiskowych (informacji przekazywanych werbalnie i niewerbalnie, doświadczeń nabywanych w kontaktach z innymi osobami), oraz wewnętrznych, tkwiących lub tworzonych przez człowieka (na przykład systemu przekonań, sposobów zachowania)[19].

Poziom samooceny ma wpływ na wszystkie sfery życia człowieka, na podejmowane przez niego decyzje i realizowane zadania oraz sposób radzenia sobie z problemami i sytuacjami trudnymi. Zdrowa samoocena pozytywnie koreluje z racjonalizmem, realizmem, intuicją, kreatywnością, niezależnością, elastycznością, zdolnością radzenia sobie ze zmianami, umiejętnością przyznawania się do błędów czy chęcią współpracy[20]. Zdaniem Wojciszke posiadanie wysokiej samooceny jest dla jednostki korzystne, przyczynia się bowiem do realizowa-

[14] B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2004, s. 147.

[15] M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych*, GWP, Gdańsk 2003, s. 179.

[16] A. S. Reber, *Dictionary of Psychology*, Penguin Books, Londyn 1985, s. 677. Za: D. Wosik-Kawala, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 16.

[17] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008, s. 5, 7.

[18] J. Kirenko, A. Wiatrowska, *Otyłość. Przystosowanie i uwarunkowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 183.

[19] N. Branden, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Feeria, Łódź 2012, s. 9–10.

[20] Tamże, s. 21.

nia przez nią różnych celów. Podnosi ona oczekiwanie sukcesu, co prowadzi do intensyfikacji działań i lepszych rezultatów. Jest również skutecznym buforem chroniącym człowieka przed lękiem, współwystępuje z adekwatnymi reakcjami na stres oraz jest wskaźnikiem bieżącej akceptacji przez otoczenie społeczne[21]. Wysoka samoocena w ujęciu Morrisa Rosenberga oznacza przekonanie, że jest się wartościowym człowiekiem, co nie jest równoznaczne z tym, że osoba z taką samooceną uważa siebie za lepszą od innych[22].

Materiał i metoda badań

Zmiana struktury rodziny prowadzi do stworzenia odmiennych warunków rozwojowych dzieci wychowywanych przez samotnych rodziców. Nie otrzymują one bowiem wszystkich koniecznych wzorów, co może utrudniać ich funkcjonowanie i budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby. Brak jednego z rodziców, bez względu na przyczynę, stanowi wydarzenie krytyczne w życiu młodego człowieka. Powrotowi do równowagi i radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych sprzyja wsparcie innych ludzi. Świadomość dziecka, że może ono liczyć na pomoc i zrozumienie ze strony nie tylko rodzica, może budować wiarę w siebie, mobilizować siły do radzenia sobie z wyzwaniami i sytuacjami trudnymi.

Celem podjętych badań jest określenie charakteru zależności między wsparciem społecznym i samooceną młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców w porównaniu z młodzieżą wychowywaną w rodzinach pełnych. Kwestie, wokół których koncentruje się problematyka niniejszych badań, dają się sprowadzić do następujących pytań badawczych:

1. Jakie jest natężenie wsparcia społecznego w wymiarach Kwestionariusza Wsparcia Społecznego (NSSQ) Jane Norbeck w grupie młodzieży z rodzin niepełnych i w grupie młodzieży z rodzin pełnych?
2. Jaka jest samoocena młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych w porównaniu z młodzieżą wychowywaną w rodzinach pełnych?
3. Jakie są zależności pomiędzy wsparciem społecznym a samooceną młodzieży z rodzin niepełnych oraz z rodzin pełnych?

Ze względu na diagnostyczny charakter dwóch pierwszych pytań, zgodnie z obowiązującymi w metodologii badań zasadami, hipotezy robocze sformułowano jedynie do pytania trzeciego, dotyczącego współzależności pomiędzy

[21] B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi*, dz. cyt., s. 163–164.

[22] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*, dz. cyt., s. 7.

zmiennymi[23]. Stąd też zależności między wsparciem społecznym a samooceną młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych i pełnych są różne. Doświadczanie wsparcia od różnych osób w sytuacjach trudnych pozytywnie koreluje z dodatnią samooceną. Założono, iż dla młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców i w rodzinach pełnych charakterystyczne będzie współdziałanie powyższych zmiennych.

Na potrzeby bieżącego opracowania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, w skład którego weszły następujące techniki badawcze: Kwestionariusz Wsparcia Społecznego Jane S. Norbeck (Norbeck Social Support Questionnaire, dalej: NSSQ) oraz Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga w polskiej adaptacji Ireny Dzwonkowskiej, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Marioli Łaguny.

Kwestionariusz Wsparcia Społecznego pozwala określić poziom wsparcia społecznego, a także jego sieć w populacji osób badanych. Składa się z trzech części. Pierwsza z nich umożliwia uzyskanie informacji na temat osób znaczących oraz charakteru związku łączącego badanego z każdą z tych osób (rodziców, przyjaciela, kolegi, lekarza, sąsiada, osoby duchownej, opiekuna socjalnego, terapeuty). Osoba badana podaje w 15 przeznaczonych do tego celu polach (nie wszystkie muszą być wykorzystane) imiona lub inicjały osób ważnych. Z tej części kwestionariusza uzyskujemy również dane dotyczące wieku, płci, statusu małżeńskiego, wykształcenia oraz aktywności religijnej osób badanych. Druga część NSSQ zawiera osiem pytań, które odnoszą się do osób z części pierwszej. Odpowiedzi na te pytania udzielane są z wykorzystaniem 5-punktowej skali typu Likerta, gdzie 1 pkt oznacza zupełnie nie, 2 pkt. − trochę, 3 pkt. − średnio, 4 pkt. − całkiem nieźle, 5 pkt. − całkowicie. W dwóch ostatnich pytaniach badany określa czas znajomości oraz podaje częstość kontaktów z wymienioną osobą. Z kolei w części trzeciej Kwestionariusza osoby badane udzielają odpowiedzi na pytanie alternatywne: „Czy podczas minionego roku straciłeś z kimś ważnym kontakt wskutek zmiany pracy, rozwodu, separacji, śmierci lub innych powodów?". Respondenci mają również określić, z której kategorii są to osoby (małżonek/partner, przyjaciel, kolega, sąsiad, opiekun socjalny, doradca lub terapeuta, ksiądz), oraz w jakim stopniu te osoby wspomagały badanego, gdzie 0 oznacza wcale, 1 − trochę, 2 − średnio, 3 − całkiem nieźle, 4 − całkowicie[24]. W niniejszym opracowaniu ta część kwestionariusza nie została wykorzystana. Uzyskane przy pomocy NSSQ wyniki pozwalają na ustalenie wsparcia w trzech wymiarach: emocjonalnym, afirmacyjnym i materialnym. Ponadto ustalana jest

[23] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 126.

[24] J. Kirenko, E. Sarzyńska, *Bezrobocie. Niepełnosprawność. Potrzeby*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 170–171.

także suma funkcjonalna, która określa całość otrzymywanego wsparcia ze wszystkich grup źródłowych[25].

Z kolei Skala Samooceny (the Rosenberg Self-Esteem Scale, dalej: SES) służy do pomiaru globalnej samooceny młodzieży i osób dorosłych. Arkusz testowy zawiera 10 twierdzeń, na które osoby badane udzielają odpowiedzi, wykorzystując 4-stopniową skalę − od „zdecydowanie zgadzam się" do „zdecydowanie nie zgadzam się". Osoba badana za każdą odpowiedź uzyskuje od 1 do 4 punktów. W twierdzeniach 1, 2, 4, 6, 7 należy odwrócić punkty, chodzi bowiem o to, aby wyższa wartość punktowa była przyznawana za odpowiedzi, które wyrażają wyższy poziom samooceny. Suma uzyskanych punktów stanowi wskaźnik ogólnego poziomu samooceny, a zakres uzyskania wyników wynosi od 10 do 40 punktów. Oznacza to, że im wyższy wynik uzyska osoba badana, tym wyższą ma samoocenę. W celu ustalenia, czy uzyskany przez daną osobę wynik jest niski, czy też wysoki, konieczne jest odwołanie się do norm. Uwzględniając wiek i płeć badanych, można przekształcić wynik surowy na skalę stenową. Przy ocenie w tej skali uwzględnia się następującą interpretację: steny 1 i 2 − wyniki bardzo niskie; steny 3 i 4 − wyniki niskie; steny 5 i 6 − wyniki przeciętne; steny 7 i 8 − wyniki wysokie; steny 9 i 10 − wyniki bardzo wysokie[26].

Istotnym elementem badań empirycznych jest właściwy dobór osób badanych zgodnie z postawionym celem badań oraz problemami. W badaniach własnych zastosowano celowy dobór próby, starając się wyodrębnić wśród badanych grupę młodzieży z rodzin niepełnych oraz grupę młodzieży z rodzin pełnych. Badania przeprowadzano w 2017 roku. Ogółem przebadano 144 uczniów w wieku od 15 do 17 lat ze szkół ponadpodstawowych znajdujących się na terenie Lublina. Większość badanych (83 = 57,64%) była płci żeńskiej. Uwzględniając strukturę rodziny, badaniem objęto 72 osoby wychowujące się w rodzinach niepełnych i tyle samo pochodzących z rodzin pełnych. Jako przyczyny niekompletności rodziny badana młodzież podawała: rozwód rodziców (86 = 59,72%), migrację zarobkową jednego z rodziców (47 = 32,64%) oraz śmierć jednego z rodziców (11 = 7,64%).

Wyniki badań własnych

W zmaganiu się jednostki z życiowo trudnymi i stresującymi wydarzeniami, do których niewątpliwie należy brak jednego z rodziców, należy zwrócić uwagę

[25] J. Kirenko, S. Byra, *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 145.

[26] I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*, dz. cyt., s. 5–7, 62–63.

na zasoby, które mogą ułatwiać ich opanowanie, znoszenie, przeciwdziałać powstawaniu negatywnych konsekwencji natury psychicznej i zdrowotnej, a nawet uodparniać na przyszłe trudne doświadczenia, tak że nie będą one spostrzegane jako szkodliwe i zagrażające[27]. Wśród wielu zasobów służących radzeniu sobie ze stresem szczególnego znaczenia nabierają wsparcie społeczne i samoocena.

Poniżej zaprezentowano wyniki uzyskane przez badaną młodzież w Kwestionariuszu Wsparcia Społecznego i Skali Samooceny SES.

Porównanie natężenia wsparcia społecznego między młodzieżą wychowywaną w rodzinach niepełnych i młodzieżą wychowywaną w rodzinach pełnych

Wsparcie społeczne zostaje podjęte w sytuacji stresowej, trudnej dla jednostki. Jego efektywność wynika z dopasowania do potrzeb odbiorcy i umiejętnego dostarczenia. Dzięki temu będzie ono w sposób właściwy wpływać na samoocenę jednostki, jej poczucie samoskuteczności, poczucie sprawstwa i wzrost umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Korzystanie ze wsparcia społecznego jest zróżnicowane indywidualnie i zależy od cech człowieka, takich jak: poczucie tożsamości, niezależności, koherencji, bliskości, panowania nad sytuacją, poziom samooceny, odporność na stres, otwartość na kontakty interpersonalne, empatia, asertywność, optymizm. Tylko wtedy, kiedy istnieje spójność pomiędzy cechami osoby, rodzajem i źródłem sytuacji stresowej oraz nasileniem i rodzajem uzyskiwanej pomocy, otrzymane wsparcie społeczne będzie czynnikiem wzmacniającym i mobilizującym do dostrzegania własnych kompetencji w radzeniu sobie w sytuacji stresowej oraz dostępnych innych, skuteczniejszych sposobów rozwiązania problemu czy rekwalifikacji sytuacji z zagrożenia na wyzwanie[28].

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze dotyczące natężenia wsparcia społecznego młodzieży z rodzin niepełnych, dokonano porównania danych zebranych przy użyciu Kwestionariusza Wsparcia Społecznego z danymi uzyskanymi w grupie młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych. Do obliczeń wykorzystano test parametryczny t-Studenta dla par nieskorelowanych.

Porównanie młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców z młodzieżą z rodzin pełnych ujawniło znaczące różnice między nimi w zakresie poziomu otrzymywanego wsparcia społecznego.

[27] R. Poprawa, *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2001, s. 106.

[28] U. Olejnik, *Postawy zdystansowania i tolerancyjności a zasoby osobiste młodzieży słabowidzącej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018, s. 99–101.

Tabela 1. Wsparcie społeczne młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych i rodzinach pełnych
Table 1. Social support of youth brought up by incomplete family and full families

Wsparcie społeczne	Młodzież z rodzin niepełnych		Młodzież z rodzin pełnych		t	*p*
	M	SD	M	SD		
Emocje	47,50	25,06	56,89	28,47	-2,08	0,039
Afirmacja	46,88	24,13	55,82	28,23	-2,04	0,043
Pomoc	48,07	25,25	58,64	29,41	-2,31	0,022
Suma funkcjonalna	143,53	73,10	171,35	84,78	-2,09	0,038

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że poziom otrzymywanego wsparcia społecznego przez młodzież z rodzin niepełnych jest istotnie niższy od porównywanego z nim poziomu uzyskanego przez młodzież wychowywaną przez obydwoje rodziców. Młodzież z grupy podstawowej doświadcza zdecydowanie mniej wsparcia i pomocy ze strony swoich grup źródłowych sieci, rzadziej utrzymuje z nimi kontakt oraz deklaruje krótszy okres znajomości z tymi osobami. Wyraża się to istotnie niższą wartością sumy funkcjonalnej w porównaniu z młodzieżą z rodzin pełnych. Osoby wychowujące się bez matki lub ojca doświadczają istotnie mniej wsparcia emocjonalnego, afirmacyjnego i pomocy niż osoby z grupy porównawczej. Może to oznaczać, że nie czują się one w relacjach z najbliższymi w pełni akceptowane i obdarzane zaufaniem. Ponadto ich grupy źródłowe sieci nie dostarczają im w pełni wsparcia podtrzymującego dobry nastrój, przejawiającego się troską i zrozumieniem, polegającego na okazywaniu uznania. Młodzież wychowywana przez samotnych rodziców w istotnie mniejszym stopniu doznaje również wsparcia instrumentalnego, materialnego i finansowego, co z kolei może świadczyć o obniżeniu standardu życia i gorszej sytuacji materialnej ich rodzin.

Porównanie samooceny młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych i młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych

Wysoka i pozytywna samoocena umożliwia jednostce podejmowanie zadań, które zgodne są z jej możliwościami (dzięki temu jest ona mniej narażona na niepowodzenia i ich negatywne skutki), oraz pozwala na samorealizację poprzez adekwatne wykorzystanie swojego potencjału. U osób o niskiej samoocenie dominuje motyw ochrony, co przejawia się między innymi w tym, że takie osoby są ostrożne,

niepewne, pragną sukcesu, ale jednocześnie obawiają się porażki i upokorzenia. Ponadto przeżywają też więcej negatywnych doświadczeń w kontaktach z innymi, co przeradza się w lęk przed odrzuceniem społecznym[29]. Dziecko nie rozwija się w próżni, ale w określonym kontekście społecznym. W kształtowaniu się samooceny istotną rolę odgrywają osoby znaczące, znajdujące się w jego otoczeniu (rodzice, inni członkowie rodziny, nauczyciele, grupa rówieśnicza). Dlatego wśród czynników budujących obraz własnej osoby wymienia się między innymi pośrednie i bezpośrednie komunikaty, które młody człowiek słyszy na swój temat, a które przekazują mu informacje i oceny dotyczące jego osoby[30].

Dla uzyskania odpowiedzi na drugie pytanie badawcze, dotyczące samooceny młodzieży z rodzin niepełnych, dokonano porównania danych otrzymanych ze Skali Samooceny SES z danymi młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych. Wykorzystano tu test parametryczny t-Studenta dla par niezależnych.

Tabela 2. Samoocena młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych i rodzinach pełnych
Table 2. Self-esteem of young people brought up by incomplete families and full families

Samoocena	Młodzież z rodzin niepełnych		Młodzież z rodzin pełnych		t	*p*
	M	SD	M	SD		
	29,61	4,97	32,56	4,28	-3,80	0,000

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Analiza wartości średnich uzyskanych za pomocą Skali Samooceny SES prezentowanych w tabeli 2 wskazuje na istotne statystycznie różnice w zakresie samooceny posiadanej przez młodzież z rodzin niepełnych i pełnych ($p < 0{,}000$). Średnie wyniki badań w zakresie samooceny w grupie młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców są istotnie statystycznie niższe od średnich wyników uzyskanych w tym zakresie przez młodzież wychowywaną przez obydwoje rodziców.

Na samoocenę młodzieży z rodzin niepełnych z jednej strony ma wpływ wiek rozwojowy, czyli okres dorastania, a z drugiej – postawa rodzica oraz postawy społeczne innych ludzi, w szczególności kolegów, koleżanek, nauczycieli. Brak akceptacji, zrozumienia i doceniania młodego człowieka przez otoczenie oraz postawa nadmiernie chroniąca ze strony samotnego rodzica mogą powodować trudności w budowaniu pozytywnego obrazu własnej osoby. Często to-

[29] P. Majewicz, *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 50; I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, *Samoocena i jej pomiar*, dz. cyt., s. 23–25.

[30] D. Pankowska, *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 245.

warzyszą temu negatywne uczucia i emocje, takie jak frustracja, uczucie żalu czy smutku z powodu niedostrzegania oraz niedoceniania przez najbliższych zalet i mocnych stron, ich braku wiary w sukces młodego człowieka, poczucie osamotnienia i wyizolowania z życia towarzyskiego, społecznego. Można zatem przypuszczać, że niska samoocena u młodzieży z rodzin niepełnych będzie kształtować jej przekonanie o uzależnieniu wyników podejmowanych działań i sukcesu przede wszystkim od czynników zewnętrznych, na które jednostka nie ma większego wpływu. Młodzież ta może również gorzej radzić sobie z różnymi problemami i wyzwaniami, jakie niesie życie, być mniej efektywna i twórcza w osiąganiu wartościowych celów, częściej odczuwać lęk przed nowym i nieznanym oraz przejawiać nadmierny krytycyzm wobec własnej osoby.

Korelacje między poczuciem koherencji a samooceną w badanych grupach

Ustalenie charakteru zależności między wsparciem społecznym i samooceną wyznacza dalszy etap analiz prowadzący do uzyskania rezultatów w ramach procedury korelacyjnej. Pomiędzy wynikami Kwestionariusza Wsparcia Społecznego a wynikami Skali Samooceny obliczono korelacje wykorzystując test r-Pearsona.

Wartości wszystkich współczynników korelacji dla grupy podstawowej i porównawczej przedstawione zostały w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Współzależność między elementami wsparcia społecznego a samooceną młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych
Table 3. The interaction between components of social support and self-esteem of young people brought up by incomplete family

Wsparcie społeczne	Samoocena
Emocje	-0,19
Afirmacja	-0,24
Pomoc	-0,21
Suma funkcjonalna	-0,22

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Przedstawione w tabeli 3 współczynniki korelacji wskazują na ujemne zależności między wsparciem społecznym a samooceną młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców. Im większe jest natężenie wsparcia społecznego ze strony grup źródłowych sieci, tym niższa jest samoocena badanych. Może to oznaczać, że młodzież z rodzin niepełnych otrzymuje wsparcie społeczne

nieadekwatnie do swoich potrzeb i doświadczanych problemów, co negatywnie wpływa na jej samoocenę, prowadząc do wykształcenia negatywnych zachowań i cech. Przejawiać się to może między innymi obniżeniem umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, niższym poczuciem skuteczności, sprawstwa i wiary we własne możliwości oraz mniejszą satysfakcją z powodzenia w przypadku osiągnięcia celu. Młody człowiek zdaje sobie bowiem sprawę, że sukces jest częściowo zasługą innych osób, co może nie być już spostrzegane przez niego jako korzyść. Ponadto świadomość tego, że osoby wspierające znają jego słabości i niedoskonałości może stanowić dla niego źródło dyskomfortu i spadku motywacji do podejmowania wysiłku w szukaniu efektywnych strategii radzenia sobie z wyzwaniami. Badania przeprowadzone przez Nialla Bolgera, Adama Zuckermana i Ronalda C. Kesslera dowiodły, że otrzymywane wsparcie społeczne staje się skuteczniejsze, kiedy jest nieuświadomione przez osobę, która je odbiera[31].

Analizując dane dotyczące korelacji między zmiennymi wsparcia społecznego a samooceną w grupie młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych, można ustalić, iż ani jeden spośród współczynników korelacji nie jest istotny statystycznie. Wszystkie współczynniki korelacji mają charakter wprost proporcjonalny.

Tabela 4. Współzależność między elementami wsparcia społecznego a samooceną młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych
Table 4. The interaction between components of social support and self-esteem of young people brought up by full families

Wsparcie społeczne / Samoocena	
Emocje	0,08
Afirmacja	0,07
Pomoc	0,05
Suma funkcjonalna	0,07

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Zaprezentowane w tabeli 4 współczynniki korelacji wskazują na dodatnie zależności między wsparciem społecznym doświadczanym przez młodzież wychowywaną przez obydwoje rodziców a jej samooceną. Im większe natężenie wsparcia z grup źródłowych sieci, tym wyższa jest samoocena młodzieży z grupy porównawczej. Oznacza to, że wsparcie udzielane młodzieży z rodzin pełnych jest

[31] N. Bolger, A. Zuckerman, R. C. Kessler, *Invisible support and adjustment to stress*, „Journal of Personality & Social Psychology" 2000, vol. 79, nr 6, s. 953–961. Za: U. Olejnik, *Postawy zdystansowania…*, dz. cyt., s. 99.

adekwatne i trafne do jej potrzeb i oczekiwań, co wzmacnia jej poczucie własnej wartości i podnosi samoocenę. Wsparcie społeczne, którego doświadcza młodzież z grupy porównawczej, dostarcza jej pozytywnych emocji i rzetelnych informacji, a interakcje zachodzące w procesie wsparcia przyczyniają się do opanowania lub zmniejszenia stresu, przybliżają do rozwiązania problemu. Sprzyja to budowaniu właściwego poziomu samooceny, co przekłada się na spostrzeganie własnej osoby jako kompetentnej w radzeniu sobie z różnorodnymi wymaganiami stawianymi przez życie. Dzięki temu badana młodzież częściej ocenia wydarzenia w kategoriach zysku, przejmuje odpowiedzialność, planuje rozwiązanie problemu i dokonuje pozytywnego przewartościowania sytuacji.

Wnioski

Oceniając warunki rozwoju młodego człowieka wychowywanego w rodzinie niepełnej, należy brać pod uwagę utrudnienia związane z wypełnianiem przez nią funkcji socjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej oraz realizacją funkcji ekonomicznej, co wpływa na kondycję finansową takiej rodziny. Samotni rodzice zaspokajają potrzeby edukacyjne, zdrowotne i kulturalne swojego potomstwa w mniejszym stopniu niż rodzice z rodzin pełnych. Brak jednego z rodziców może utrudniać wytworzenie się u dziecka prawidłowego kodu emocjonalnego, co przejawiać się może w zakłóceniu jego równowagi emocjonalnej, trudnościach w okazywaniu emocji i w nawiązywaniu prawidłowych, bliskich relacji interpersonalnych czy powstawaniu nerwic o charakterze lękowym. Powyższe następstwa niekompletności rodziny wiążą się także z zachodzącymi w organizmie młodego człowieka zmianami związanymi z okresem dojrzewania, takimi jak: ambiwalentność reakcji emocjonalnych, tendencja do zachowań impulsywnych, drażliwość, skłonność do wyolbrzymiania problemów, wysoki poziom krytycyzmu, niska odporność na stres, co zwiększa ryzyko powstawania urazów psychicznych[32].

Niezależnie od przyczyny niekompletności rodziny brak jednego z rodziców jest doświadczany przez młodego człowieka jako trudna i obciążająca sytuacja życiowa. Dlatego tak istotne są właściwości środowiska i jednostki, czyli zasoby, które wspomagają reakcję na stresujące wydarzenia i usprawniają proces radzenia sobie z nimi. Do ważnych zasobów zalicza się między innymi wsparcie społeczne i pozytywną, względnie wysoką samoocenę.

[32] B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Samotne rodzicielstwo a zagrożenie wykluczeniem społecznym*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2014, s. 68; I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2000, s. 163–186.

Celem niniejszego opracowania była analiza charakteru zależności między wsparciem społecznym a samooceną młodzieży wychowywanej w rodzinach niepełnych oraz rodzinach pełnych.

Rezultaty przeprowadzonych badań ukazały zróżnicowanie między młodzieżą wychowywaną przez samotnych rodziców i młodzieżą wychowywaną przez obydwoje rodziców w zakresie natężenia wsparcia społecznego badanego z wykorzystaniem Kwestionariusza Wsparcia Społecznego (NSSQ) Norbeck. Wsparcie społeczne otrzymywane przez młodzież z rodzin niepełnych jest znacząco niższe w porównaniu z percypowanym przez młodzież z rodzin pełnych. Młodzież z grupy podstawowej wskazuje na niższy poziom udzielanego im wsparcia emocjonalnego. Oznacza to, że czuje się mniej szczęśliwa, szanowana i podziwiana, co może dodatkowo potęgować intensywność przeżyć związanych z brakiem jednego z rodziców. W zestawieniu z osobami z grupy porównawczej uzyskuje także mniejszy zakres wsparcia afirmacyjnego, wyrażającego się niskim poczuciem akceptacji ze strony grup źródłowych sieci, uznania dla wygłaszanych przez nią poglądów i podejmowanych działań. Nie sprzyja to budowaniu poczucia skuteczności młodzieży z rodzin niepełnych. Nie obdarza ona zbyt dużym zaufaniem wskazanych przez nią osób znaczących, co utrudnia proces budowania poczucia bezpieczeństwa, zachwianego nieobecnością matki lub ojca. Ponadto doświadcza ona mniej wsparcia o charakterze praktycznym.

Samoocena w znacznym stopniu determinuje uczucia, postawy i zachowania jednostki. Stawianie ambitnych i wartościowych celów, podejmowanie nowych zadań, przygotowanie do radzenia sobie z problemami, otwarta i właściwa komunikacja, budowanie właściwych relacji interpersonalnych zależą w dużym stopniu od pojęcia o sobie. Na kształtowanie się samooceny wpływ ma środowisko, w którym żyje i funkcjonuje młody człowiek. Na ogół przywiązuje on wielką wagę do tego, co go spotyka ze strony rodziny i innych ludzi. Analiza wyników uzyskanych z wykorzystaniem Skali Samooceny SES Rosenberga ukazała istotne statystycznie zróżnicowanie w samoocenie młodzieży wychowywanej przez samotnych rodziców i młodzieży z rodzin pełnych. Młodzież z grupy podstawowej wykazuje istotnie niższą samoocenę niż rówieśnicy z grupy porównawczej. Można przypuszczać, że wiąże się to ze środowiskiem rodzinnym osób badanych. Brak jednego z rodziców powoduje, że młody człowiek musi się zmierzyć z wieloma sytuacjami trudnymi, a czasami wręcz traumatyzującymi. Zaburzona potrzeba bezpieczeństwa, miłości, szacunku, akceptacji i więzi prowadzą do gromadzenia się negatywnych emocji i doświadczeń. Niski poziom samooceny młodzieży z rodzin niepełnych może również mieć związek z jakością opieki sprawowanej nad dzieckiem. Zdaniem Sylwii Rydz[33]

[33] S. Rydz, *Samotne rodzicielstwo*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, PWN, Warszawa 2014, s. 253.

rodzice samotnie wychowujący dzieci mają tendencję do przejawiania dwóch niewłaściwych postaw − postawy nadopiekuńczości lub postawy nadmiernie wymagającej. Przejawianie przez samotnego rodzica postawy nadmiernie opiekuńczej może być wynikiem chęci zrekompensowania dziecku nieobecności drugiego rodzica. W efekcie prowadzi to do nadmiernego zacieśniania relacji z dzieckiem przy jednoczesnym ograniczaniu jego niezależności i samodzielności. Z kolei postawa nadmiernie wymagająca charakteryzuje się tym, że samotny rodzic stawia zadania przekraczające możliwości dziecka, a dodatkowo obarcza je obowiązkami należącymi do dorosłych członków rodziny, zrzucając na nie odpowiedzialność za funkcjonowanie rodziny. Zwykle prowadzi to braku wiary we własne siły, wysokiego poziomu niepokoju i niepewności, apatii lub buntu ze strony dziecka.

Struktura zależności między wsparciem społecznym a samooceną ustalona została w obu grupach przy pomocy testu r-Pearsona. Cechuje się ona brakiem silnych korelacji między badanymi zmiennymi. W grupie młodzieży z rodzin niepełnych występujące zależności mają charakter odwrotnie proporcjonalny, z kolei w grupie młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych – wprost proporcjonalny. Można przypuszczać, że brak silnego związku między wsparciem społecznym i samooceną powodowany jest oddziaływaniem jeszcze innych zasobów wykorzystywanych przez człowieka w zderzeniu ze stresującymi wydarzeniami życiowymi.

Wysoki poziom zaopatrzenia we wsparcie, dobranego we właściwy sposób, sprzyja przezwyciężaniu trudnych sytuacji życiowych, zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa i budowaniu pozytywnej samooceny. Dlatego w sytuacji braku jednego z rodziców szczególnego znaczenia nabiera stwarzanie odpowiednich warunków zarówno w wymiarze społecznym, jak i edukacyjnym, które umożliwiałyby funkcjonowanie dzieci z rodzin niepełnych na ich optymalnym poziomie, przy wykorzystywaniu przez nie dostępnych im zasobów.

Bibliografia

Balcerzak-Paradowska B. (red.), *Samotne rodzicielstwo a zagrożenie wykluczeniem społecznym*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2014.

Bolger N., Zuckerman A., Kessler R.C., *Invisible support and adjustment to stress*, „Journal of Personality & Social Psychology" 2000, vol. 79, nr 6.

Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, Feeria, Łódź 2012.

Cohen S., *Social Relationships and Health*, „American Psychologist" 2004, vol. 59, nr 8.

Cudak H., *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny" 2011, t. 1, nr 2.

Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna M., *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2008.
Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych*, GWP, Gdańsk 2003.
Kirenko J., Byra S., *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
Kirenko J., Sarzyńska E., *Bezrobocie. Niepełnosprawność. Potrzeby*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
Kirenko J., Wiatrowska A., *Otyłość. Przystosowanie i uwarunkowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Majewicz P., *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2000.
Olejnik U., *Postawy zdystansowania i tolerancyjności a zasoby osobiste młodzieży słabowidzącej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018.
Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Poprawa R., *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2001.
Reber A. S., *Dictionary of Psychology*, Penguin Books, Londyn 1985.
Racław M., Trawkowska D., *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
Rydz S., *Samotne rodzicielstwo*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, PWN, Warszawa 2014.
Sarason I. G. [i in.], *Assessing social support. The Social Support Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1983, vol. 44, nr 1.
Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne − sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.
Sikora R., *Wsparcie społeczne i radzenie sobie ze stresem a depresyjność młodzieży*, „Psychologia Rozwojowa" 2012, t. 17, nr 2.
Siudem A., Siudem I., *Profil psychologiczny osób samotnie wychowujących dzieci*, Biuro projektu @lter Ego, Lublin 2008.
Strzelecki Z. [i in.], *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2011–2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012.
Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2004.
Wosik-Kawala D., *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.77.93

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 18.07.2018 r. – przyjęty: 14.09.2018 r.

Beata WOŁOSIUK*

Dialog w pieczy zastępczej (na przykładzie powiatu bialskiego)

The dialogue in foster care (on the example of the Biala Podlaska district)

Streszczenie

Cel: Celem artykułu była analiza problemu komunikacji werbalnej dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinnych domach dziecka.

Metody: W badaniach zastosowano dwie metody – sondaż diagnostyczny i studium indywidualnych przypadków.

Rezultaty: Analiza wyników pozwoliła stwierdzić występowanie licznych problemów dotyczących rozwoju komunikacji werbalnej zarówno w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, jak i w rodzinnych domach dziecka.

Wnioski: Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć poważne problemy związane z komunikacją werbalną. Zaburzenia, które najczęściej występują wśród dzieci, to opóźniony rozwój mowy i dyslalia.

Słowa kluczowe: dialog, mowa, komunikacja, piecza zastępcza

* e-mail: beata@wolosiuk.com
Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, Polska. ORCID: 0000-0003-3226-7490

Abstract

Aim: The aim of the study was the analysis of the problem of verbal communication in care and educational institutions and family-run children's houses.

Methods: Two methods: diagnostic survey and study of individual cases were used in the research.

Results: The occurrence of numerous problems refer to the development of verbal communication both in care and educational centres and family-run children's houses.

Conclusions: Based on the conducted research, we can note serious problems related to verbal communication. The most common disorders among children are delayed speech development and dyslalia.

Keywords: dialogue, speech, communication, foster care

Wprowadzenie

Mowa jest podstawą komunikacji i odgrywa bardzo ważną rolę w życiu każdego człowieka. Umiejętność poprawnego mówienia umożliwia nawiązanie kontaktów interpersonalnych. Dzięki mowie można formułować własne myśli, uczucia, przeżycia. Poprawna mowa warunkuje także prawidłowy rozwój dziecka. Wpływa na jego psychiczne i społeczne przystosowanie, gdyż dzięki niej może ono zaspokajać swoje potrzeby, pragnienia.

Podstawowym środowiskiem rozwijania myślenia i mowy dziecka jest rodzina. Rodzice powinni jak najwcześniej zadbać o to, by rozwój mowy dziecka przebiegał prawidłowo. Wypowiadane przez nich słowa, łączące się z takimi sytuacjami, jak karmienie czy zabawa, są dla dzieci wzorem melodii i intonacji.

Warto zauważyć, że znaczne różnice w tempie rozwoju mowy związane są z jakością środowiska wychowawczego. Liczne badania (np. Stefana Szumana, Marii Przetacznikowej) prowadzone wśród niemowląt i małych dzieci, które były wychowane w różnych środowiskach, wskazują na różnice w rozwoju mowy. Dzieci przebywające w środowiskach instytucjonalnych często doznają opóźnienia w tym zakresie[1]. W tych szczególnych przypadkach, gdy rodzice biologiczni nie zajmują się dzieckiem, zadaniem państwa jest organizacja opieki zastępczej. Obecnie obowiązujące regulacje prawne pozwalają, aby dziecko pozbawione opieki rodziców naturalnych objęte zostało formą pieczy instytucjonalnej lub rodzinnej[2]. Na pieczę rodzinną składają się rodzina zastępcza i rodzinny dom dziecka, zaś na instytucjonalną − placówki opiekuńczo-wychowawcze, regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne, interwencyjne ośrodki preadopcyjne.

[1] Z. Dołęga *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa − prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Kraków 2003, s. 41.

[2] Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011 roku (Dz.U. Nr 149, poz. 887).

Rozmowa jako akt komunikacyjny

Podstawowym środkiem porozumiewania się ludzi jest komunikacja werbalna. Możemy wyróżnić dwie formy komunikowania werbalnego: ustną (która pojawiła się wraz z rozwojem mowy) i pisaną (która jest konsekwencją wynalezienia pisma).

Mowa jest dźwiękowym porozumiewaniem się ludzi. Jest ona procesem jednolitym, ale zależnie od aspektu badań można w nim wyodrębnić czynności nadawania mowy i czynności odbioru mowy oraz wytwór mówienia i rozumienia, czyli tekst[3].

Porozumiewanie się osób (nadawcy z odbiorcą − mówiącego ze słuchaczem) możliwe jest jednak tylko wówczas, gdy umieją one mówić (czyli, jak to określa Leon Kaczmarek, są w stanie produkować substancję foniczną), posługują się tym samym językiem, wyrażają ochotę na podjęcia takiej czynności, są zainteresowane podjętym tematem. Bardzo ważny jest przy tym sprawnie funkcjonujący centralny i obwodowy system nerwowy oraz prawidłowo funkcjonujące narządy artykulacyjne nadawcy i odbiorcy. Jeśli u osób biorących udział w rozmowie wystąpi brak któregoś z wyżej wymienionych czynników, ich porozumiewanie się może być w różnym stopniu utrudnione, a nawet niemożliwe[4].

Mówienie jest to czynność wykonywana przez człowieka, w wyniku której powstaje wypowiedź, zwana też tekstem słownym (fonicznym). Kaczmarek czynność tę nazywa budowaniem tekstu − wypowiedzi. Według tego autora budowaniem tekstu jest również pisanie, a nawet sygnalizowanie informacji przy pomocy różnego rodzaju sygnałów (dźwiękowych, optycznych); jest nim także myślenie, które Jan Baudouin de Courtenay (1845−1929) określił mianem „cerebracji", to jest myślenia dla mowy[5].

Forma ustna daje większe możliwości ekspresji osobom uczestniczącym w procesie komunikacji niż forma pisana. Komunikacja ustna może być wzbogacona poprzez dodatkowe środki komunikowania niewerbalnego. Stwarza lepsze warunki do nawiązywania kontaktów, ponadto pozwala na ukierunkowanie, sugerowanie i natychmiastową reakcję rozmówców (nadawcy i odbiorcy).

Przedstawiając strukturę rozmowy, należy wymienić następujące elementy:

1. uczestnicy rozmowy: nadawca i odbiorca;
2. intencja, czyli cel;

---

[3] Zob. L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988, s. 21−30.

[4] Zob. E. M. Minczakiewicz, *Mowa − rozwój − zaburzenia − terapia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1997, s. 13−20; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko...*, dz. cyt., s. 21−30.

[5] Tamże.

3. temat rozmowy;
4. treść;
5. kontekst czasowo-przestrzenny;
6. atmosfera, w której przebiega rozmowa;
7. wynik pozostający w świadomości uczestników, czyli skutek rozmowy[6].

Komunikacja jako przekazywanie treści symbolicznych stanowi podstawę ludzkiej egzystencji. Paul Waltzlawick, Janet B. Bavelas i Don D. Jackson wymieniają pięć praw komunikowania się:

- nie można nie komunikować się;
- interakcje zbudowane są z dwóch wymiarów: treści i związku;
- interakcje są opisem sposobów akcentowania wydarzeń przez ludzi;
- wiadomości mogą być werbalne, niewerbalne, cyfrowe;
- wymiary komunikacji mogą być komplementarne lub symetryczne[7].

Według Janiny Stankiewicz na proces komunikacji składają się:

- źródło, czyli nadawca lub odbiorca;
- wiadomość (treść);
- kanał – sposób przekazywania informacji;
- szum – składnik utrudniający wysyłanie lub odbieranie informacji;
- sprzężenie zwrotne (zwrotne informacje);
- kontekst sytuacyjny, czyli warunki i czas przebiegu komunikacji[8].

Warto zauważyć, że komunikacja interpersonalna w rodzinie wyróżnia się intensywnością oddziaływań wynikających z częstości i trwałości kontaktów pomiędzy jej członkami.

Każdą rodzinę wyróżniają indywidualne cechy wzajemnego komunikowania się. Możemy wyróżnić trzy podstawowe modele komunikacji:

1. jednostronny model komunikacji – komunikacja przebiega tylko od nadawcy do odbiorcy, mówiący przejawia brak zainteresowania sprzężeniem zwrotnym;
2. dwustronny model komunikacji – komunikacja jest serią przyczyn i skutków, bodźców i reakcji;
3. relacyjny model komunikacji – mówiący i słuchacz są przede wszystkim skoncentrowani na przedmiocie komunikacji[9].

---

[6] E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 35.

[7] P. Watzlawick, J. B. Bavelas, D. D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Nowy Jork 1967. Za: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Astrum, Wrocław 1999, s. 48.

[8] J. Stankiewicz, *Komunikowanie się...*, dz. cyt., s. 51–59.

[9] B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 17–23.

Dialog w procesie wychowania

Rozmowa, czyli dialog, służy nawiązaniu interakcji między jego uczestnikami. Jak zauważa Władysław Kądziołka, dialog zawiera trzy płaszczyzny: wzajemne poznawanie się, obustronny szacunek i zaangażowanie wewnętrzne[10].

Zdaniem Mariana Śnieżyńskiego

> dialog to wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób[11].

Janusz Tarnowski twierdzi, że potrzeba dialogu wynika z następujących założeń:

- istota ludzka jest istotą dialogową, ponieważ człowiek nie jest zwrócony ku sobie, ale ku drugiemu człowiekowi; bez powiązania z innymi i z Bogiem nie stanowi istoty ludzkiej;
- człowiek w całej swej aktywności dąży do poznania absolutnej prawdy[12].

Rozmowa to nie tylko mówienie, lecz także słuchanie. Słuchanie to proces aktywny, który wymaga naszego udziału. Pełne zrozumienie wypowiedzi często wymaga zadawania pytań i udzielania informacji zwrotnych. Dzięki takiej wzajemnej wymianie lepiej rozumiemy to, co słyszymy. Przekraczamy w ten sposób bierne przyjmowanie informacji i stajemy się współtwórcą procesu komunikacji. Istnieją różne sposoby aktywnego słuchania. Parafrazowanie to powtarzanie swoimi słowami tego, co − jak nam się wydaje − ktoś powiedział. Zapobiega ono narastaniu złości i nieporozumieniom, ponieważ wszelkie domysły są od razu wyjaśniane. Innym rodzajem aktywnego słuchania jest słuchanie empatyczne. Słuchanie otwarte natomiast oznacza słuchanie z odpowiednim nastawieniem − to wysłuchanie całości komunikatu, a dopiero potem ocenianie go. Słuchanie świadome to porównanie tego, co słyszymy, ze swoją wiedzą historyczną oraz wiedzą o ludziach i życiu, oraz obserwowanie i wsłuchiwanie się w spójność wypowiedzi.

Słuchacz powinien skupić całą swoją uwagę na partnerze, aby próbować zrozumieć jego punkt widzenia i odnieść się do niego.

Rozmowa jest specyficznym rodzajem interakcji z innym człowiekiem. Polega na przesyłaniu i odbieraniu werbalnych i pozawerbalnych komunikatów,

---

[10] W. Kądziołka, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, WAM, Kraków 2012, s. 379.

[11] M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001, s. 9.

[12] Zob. J. Tarnowski, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1984, s. 121.

które powinny być logicznie ze sobą powiązane. Rozmowa służy jej uczestnikom do uzasadniania własnych argumentacji, wyrażania myśli, uczuć[13].

Dialog w rodzinie, szczególnie w relacjach między rodzicami a dziećmi, powinien pomóc w wydobyciu tego, co najlepsze w drugim człowieku[14]. Dialog winien przyczynić się do prawidłowego rozwoju wychowanka, prowadzić do kształtowania pożądanych wartości. Dialog wychowawczy powinien opierać się na następujących zasadach:

- słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem;
- rozumienie ma pierwszeństwo przed osądzaniem;
- dzielenie się doświadczeniem ma pierwszeństwo przed pouczaniem[15].

Według Tarnowskiego podstawowymi elementami dialogu są dążenie do wzajemnego rozumienia partnerów i wzajemne zbliżenie się uczestników rozmowy. Należy rozróżnić trzy formy dialogu: metodę, proces i postawę. Metoda jest tu sposobem komunikacji, w którym rozmówcy dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia i współdziałania[16].

Badacz wyróżnia trzy warunki zaistnienia dialogu:

1. obustronną autentyczność;
2. spotkanie w znaczeniu personalnym;
3. zaangażowanie jako oddawanie się sprawie, gdy uczestnik nie przestaje być sobą, ale wzbogaca własną osobowość, przeobraża się[17].

Aby dialog wychowawczy przebiegał prawidłowo, rodzice muszą traktować dziecko podmiotowo, szanując jego godność osobową.

Dialog bywa rozumiany jako postawa polegająca na gotowości do zrozumienia innych. Można wyróżnić:

- dialog rzeczowy, w którym podmiotem jest wszystko, co nas otacza;
- dialog personalny, który ma na celu zjednoczenie osób, a jego uczestnicy uzewnętrzniają własne upodobania, doznania, powodzenia itp.;
- dialog egzystencjalny, który opiera się na całkowitym darze jego uczestników[18].

Bardzo ważne jest, aby rozmowy odbywały się w spokojnej atmosferze. Codzienne spotkania z dziećmi powinny umożliwić rodzicom poruszanie istotnych w kształtowaniu wartości tematów[19]. Dobrą okazją może być wspólny po-

[13] E. Bochno, *Rozmowa jako metoda...*, dz. cyt., s. 31.
[14] W. Kądziołka, *Dialog źródłem...*, dz. cyt., s. 379.
[15] Tamże.
[16] J. Tarnowski, *Wychowanie do pokoju...*, dz. cyt., s. 122.
[17] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 71.
[18] W. Kądziołka, *Dialog źródłem...*, dz. cyt., s. 249.
[19] Zob. tamże, s. 406.

siłek. Dialog, który pozwala kształtować wartości, dialog wychowawczy jest procesem powolnym. Powinien on pobudzać do refleksji nad własnym postępowaniem, sensem istnienia[20]. Dialog powinien prowadzić do pogłębienia więzi emocjonalnej między rodzicami a dziećmi. Rozmówcy powinni okazywać sobie serdeczność. Język ciała, mimika twarzy, ton, barwa głosu powinny wyrażać otwartość i gotowość do nawiązania kontaktu.

Rudolf Dreikurs i Vicki Soltz zauważają, że często rodzice rozmawiają z dzieckiem lub mówią do dziecka[21]. Tymczasem rozmowa rodziców z dzieckiem powinna mieć partnerski styl, aby każdy jej uczestnik mógł wyrazić własne pragnienia, potrzeby, oczekiwania. Taki sposób komunikacji umożliwia ujawnienie swoich myśli, przeżyć. Może również sprzyjać udzielaniu informacji zwrotnych. Niepożądany natomiast jest niepartnerski styl komunikacji interpersonalnej[22].

Wychowanie do rozmowy

Dziecko nabywa kompetencje do rozmowy poprzez aktywne uczestnictwo w interakcjach z rodzicami. Rozwój mowy, który uwarunkowany jest genetycznie i zależy od wrodzonych właściwości organizmu człowieka, możliwy jest jedynie w kontekście ze środowiskiem społecznym. Istotne jest, aby dziecko, które uczy się mówić, słyszało w początkowym okresie mowę w swym otoczeniu. Pod wpływem tej stymulacji wykształcają się w korze mózgu, przeważnie w lewej półkuli, obszary sterujące mową[23]. W rodzinie dziecko uczy się sztuki komunikowania z innymi. Aby rozmowa mogła stać się w danej rodzinie skuteczną metodą oddziaływania wychowawczego, rodzice muszą zatroszczyć się o to jak najwcześniej.

Rozwój komunikacji werbalnej zależy od wielu czynników. Możemy wymienić czynniki endogenne (wewnętrzne) i egzogenne (zewnętrzne). Do wewnętrznych czynników warunkujących rozwój mowy można zaliczyć:

- prawidłowo ukształtowany ośrodkowy i obwodowy układ nerwowy;
- prawidłowo ukształtowany i sprawny narząd mowy, który kierowany jest przez struktury korowe i zależy również od działania nerwów obwodowych. Wytwarzanie mowy zależy od współdziałania trzech grup narządów: oddechowego,

[20] Tamże, s. 414.

[21] L. Grzesiuk, *Style komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1979. Za: B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna...*, dz. cyt., s. 25.

[22] B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna...*, dz. cyt., s. 26–28.

[23] B. Sadowski, *Budowa i czynność układu nerwowego z uwzględnieniem mechanizmów sterujących mową*, [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo UO, Opole 2005, s. 43–97.

fonacyjnego (krtani) i tworzącej głoski mowy tak zwanej nasady, czyli gardła, jamy nosowej i jamy ustnej;
- prawidłowo funkcjonujący narząd słuchu;
- prawidłowy rozwój intelektualny i emocjonalny – dzieci inteligentne z reguły wcześniej opanowują system językowy;
- prawidłowy rozwój psychoruchowy − rozwój psychiki dziecka odbywa się nie tylko w obszarze procesów poznawczych (orientacyjnych i intelektualnych), lecz także wykonawczych. Dlatego rozwój psychoruchowy możemy rozumieć jako ciąg zmian progresywnych, w którym motoryka jest ściśle związana z psychiką[24].

Oprócz czynników wewnętrznych warunkiem prawidłowego rozwoju mowy jest właściwe środowisko wychowawcze.

Rodzice powinni wspomagać swoje dziecko w procesie nabywania mowy. Bardzo ważne jest pobudzanie dziecka do mówienia oraz poprawny wzorzec językowy. Zapobieganie wadom zgryzu, w razie potrzeby korygowanie nieprawidłowości, oraz właściwy sposób karmienia sprzyjają rozwojowi mowy. Wypowiedzi otoczenia powinny być dźwiękowo poprawne. Należy mówić do dziecka wyraźnie i naturalnie. Bardzo ważna jest tak zwana kąpiel słowna, czyli otaczanie dziecka dźwiękami. Ma to ogromne znaczenie stymulujące mowę. Należy bardzo dużo mówić do dziecka. Zachęcać dziecko do komunikowania się z otoczeniem. Rodzice powinni opowiadać o przedmiotach, które można zobaczyć, i o aktualnie rozgrywających się wydarzeniach, używając przy tym krótkich, prostych zdań, stosować powtórzenia. Należy angażować dziecko w różne czynności (języka najlepiej się uczyć podczas praktycznych zajęć), tworzyć okazje do komunikacji.

Rozwój mowy, podobnie jak innych czynności układu nerwowego, trwa od poczęcia. Okres prenatalny jako okres przygotowujący do rozwoju mowy jest bardzo ważny. Jak zauważa Dorota Kornas-Biela, w okresie prenatalnym rozwijają się podstawowy organ nadawczy i odbiorczy mowy, czyli mózg, oraz drogi nerwowe. Bardzo ważny jest również okres melodii (sygnału, apelu), który trwa od urodzenia do pierwszego roku życia dziecka. Dziecko początkowo komunikuje się z otoczeniem za pomocą krzyku, sygnalizując, że na przykład jest głodne, coś go boli. Czasami apeluje za pomocą różnych dźwięków, aby rodzice wzięli je na ręce, przytulili. Warto odpowiadać na każdy sygnał i apel dziecka, bo jest to pierwsza próba nawiązania z rodzicami dialogu.

Należy od najwcześniejszych chwil przygotowywać dziecko do prowadzenia rozmów. Aby wspomóc rozwój zdolności językowych można stosować następujące techniki werbalne:

[24] B. Wołosiuk, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju mowy dzieci sześcioletnich*, [w:] Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 497–506.

1. mówienie o sobie;
2. rozwijanie (polega na przekształcaniu niekompletnych wypowiedzi dziecka w pełne zdania);
3. rozszerzanie (uzupełnia się wypowiedź o nowe informacje);
4. pytania otwarte[25].

Komunikacja werbalna dzieci przebywających w pieczy zastępczej na terenie powiatu bialskiego – wyniki badań empirycznych

Teren badawczy i próba badana

Badania dla potrzeb niniejszej publikacji realizowano w placówkach opiekuńczo-wychowawczych na terenie powiatu bialskiego. W powiecie tym obecnie funkcjonują trzy placówki.

Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Komarnie została założona 1 sierpnia 1997 roku. Do 31 grudnia 2012 roku funkcjonowała jako Dom Dziecka w Komarnie. Jest to placówka socjalizacyjna z 30 miejscami. Położona jest w gminie Konstantynów we wsi Komarno. Od roku 1999 organem prowadzącym jest powiat bialski. Placówka zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodzicielskiej, dla których nie znaleziono rodzinnej opieki zastępczej. Zatrudnia 14 wychowawców. Obecnie w placówce przebywa 25 podopiecznych.

Tabela 1. Liczba dzieci przebywających w POW Komarno
Table 1. Number of children in POW Komarno

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
Do 10 lat	12	–
11–15 lat	8	6
Powyżej 15 lat	5	–
Łącznie	25	6

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Kolejną placówką jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Szachach. Funkcjonuje ona od 2003 roku. Aktualnie jest jednostką organizacyjną podlegająca Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych

[25] Zob. L. Dyer, *Mowa dziecka*, K.E.Liber, Warszawa 2006, s. 38–40.

w Komarnie. Centrum odpowiada za obsługę ekonomiczno-administracyjną i organizacyjną prowadzonej placówki. Samodzielne mieszkanie przybliża mieszkańcom tego domu wzór mieszkania rodzinnego. POW w Szachach przeznaczona jest dla dzieci od 10. roku życia. Dysponuje 14 miejscami. Zatrudnia 5 wychowawców. W chwili obecnej przebywa w niej 10 podopiecznych.

Tabela 2. Liczba dzieci przebywających w POW Szachy
Table 2. Number of children in POW Szachy

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
11–15 lat	2	2
Powyżej 15 lat	8	8
Łącznie	10	10

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Ostatnią z badanych placówek jest Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza w Janowie Podlaskim. Rozpoczęła ona swą działalność 1 kwietnia 2010 roku. Aktualnie jest jednostką organizacyjną podlegająca Centrum Administracyjnemu Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Komarnie. Placówka powstała na bazie byłej strażnicy granicznej; budynek został dostosowany do obowiązujących standardów mieszkalnych dla 12 wychowanków. Z dziećmi pracuje 5 wychowawców. W placówce przebywa 10 podopiecznych.

Tabela 3. Liczba dzieci przebywających w POW Janów Podlaski
Table 3. Number of children in POW Janów Podlaski

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
11–15 lat	3	3
Powyżej 15 lat	7	6
Łącznie	10	9

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Badania o charakterze sondażowym zostały zrealizowane na niewielkiej próbie badawczej wśród 25 podopiecznych w wieku 11–20 lat, przebywających w wymienionych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Cała grupa w tej kategorii wiekowej liczyła 33 osoby, jednakże przebadanie większej liczby wychowanków było niemożliwe ze względu na fakt, iż spora grupa podopiecznych przebywa w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, realizuje proces kształcenia poza placówką bądź reprezentuje niższą kategorię wiekową.

Zastosowaną techniką była ankieta. Pytania miały formę zarówno zamkniętą, jak i otwartą.

Ponadto przeprowadzono 10 wywiadów z wybranymi wychowawcami tych trzech placówek. Wśród osób badanych byli mężczyźni i kobiety.

Drugą część badań przeprowadzono w Rodzinnym Domu Dziecka w Neplach oraz dwóch placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu rodzinnego, które mają swoją siedzibę w miejscowości Bohukały. Obie te miejscowości leżą w gminie Terespol. W powiecie bialskim istnieje jeszcze jedna placówka opiekuńczo-wychowawcza typu rodzinnego w miejscowości Żabce w gminie Międzyrzec Podlaski. Pomimo podejmowanych prób nie udało się jednak uzyskać zgody na przeprowadzenie badań w tym miejscu. We wszystkich trzech placówkach objętych jest opieką po ośmiu wychowanków.

Tabela 4. Liczba dzieci przebywających w placówkach typu rodzinnego
Table 4. Number of children in family-run foster homes

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Dzieci biorące udział w badaniu
Do 10 lat	12	–
11–15 lat	7	6
Powyżej 15 lat	5	4
Łącznie	24	10

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Celem badań była analiza problemu komunikacji werbalnej dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinnych domach dziecka. Ponadto autorzy interesowali się, w jaki sposób realizowana jest pomoc w przypadku wad mowy oraz jak przebiega proces wspomagania rozwoju mowy. Założono, że wychowawcy wspierają rozwój komunikacji werbalnej swoich podopiecznych.

Zaburzenia mowy badanych dzieci

Na podstawie przeprowadzonych badań wady mowy stwierdzono wśród ośmiu podopiecznych przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Natomiast wśród dzieci przebywających w rodzinnych domach dziecka dwoje miało wadę mowy.

Wśród czworo dzieci stwierdzono opóźniony rozwój mowy. Kompetencje językowe tych badanych nie wykształciły się w stopniu odpowiednim do osiągnięcia efektywnego porozumiewania się z innymi. Ponadto zaburzona jest u nich artykulacja i gramatyka wypowiedzi. Występują zniekształcenia fonetycznej budowy słów. W wyniku substytucji (zamiany), elizji (opuszczania) i metatez

(przestawiania) głosek lub sylab zniekształceniu ulega brzmienie słów. Obserwuje się również redukcje grupy spółgłoskowej. Znacznie ograniczony jest zasób słownictwa dzieci. Zaburzenia dotyczą zarówno czynności mówienia, jak i rozumienia. U badanych stwierdzono niesamoistny opóźniony rozwój mowy (NORM), który w tych przypadkach jest skutkiem zaniedbań ze strony środowiska.

U kolejnej osoby stwierdzono opóźniony rozwój mowy wynikający z niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym. Zasób wiedzy ogólnej 10-letniej dziewczynki jest bardzo ubogi, a znajomość zasad i norm społeczno-moralnych – bardzo niska, co wskazuje na bardzo słabo rozwiniętą inteligencję społeczną oraz małą samodzielność i zaradność w sytuacjach zadaniowych. Na podstawie przeprowadzonego badania logopedycznego stwierdzono trudności w zakresie nabywania i realizacji kompetencji komunikacyjnych, pragmatycznych i językowych. Dziewczynka rozumie i wykonuje proste zadania. Polecenia złożone muszą być wielokrotnie powtarzane ze względu na rozproszoną uwagę i nadmierną ruchliwość. Badana wskazuje podstawowe przedmioty, czynności, powtarza i wypowiada proste dwusylabowe wyrazy. Naśladuje odgłosy zwierząt. Komunikuje werbalnie negację „nie" i potwierdzenie „tak". Występują u niej trudności w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych. Braki komunikacyjne rekompensuje bogatą mimiką i gestykulacją. Wskazuje, naśladuje i nazywa podstawowe emocje. Dziewczynka ma problemy z adekwatnym użyciem zaimków (np. moje, twoje). Nie potrafi prawidłowo zastosować następujących przyimków: na, pod, obok, za. Rozumie proste zależności przyczynowo-skutkowe przedstawione na pojedynczym obrazku, ma jednak problemy z odtwarzaniem przebiegu wydarzeń historyjki czteroelementowej. U badanej można zaobserwować zaburzenia w płaszczyźnie suprasegmentalnej wypowiedzi oraz nieprawidłowości związane z płynnością mowy – jej tempo jest przyspieszone. W izolacji realizuje wszystkie głoski, dokonuje syntezy sylabowej wyrazów dwusylabowych; problemy występują z wyrazami trzysylabowymi. Dziewczynka konstruuje proste zdania pojedyncze. Wyrazistość jej wypowiedzi jest ograniczona, gdyż w mowie potocznej głoski nie są prawidłowo realizowane – pojawiają się liczne substytucje (zamiana głosek) i elizje (opuszczanie głosek). Słuch fizyczny i fonematyczny jest prawidłowy. Kinestezja artykulacyjna (czucie ułożenia narządów artykulacyjnych) wymaga intensywnych ćwiczeń. Przyczyną zaburzeń artykulacyjnych jest też nieprawidłowa budowa narządów artykulacyjnych (podniebienie gotyckie – wysoko wysklepione oraz protruzja górnych zębów – wychylenie do przodu). Obserwuje się również osłabione napięcie mięśniowe aparatu artykulacyjnego.

Wśród badanych znalazła się dziewczynka, u której zdiagnozowano afazję typu ekspresyjnego, charakteryzującą się niewykształceniem mowy spontanicznej przy dobrym jej rozumieniu. U podopiecznej rodzinnego domu dziecka

stwierdzono opóźnienia w produkowaniu substancji fonicznej (wytwarzaniu dźwięków mowy). Zaobserwowano nadużywanie tych samych słów, co wynika z małego zasobu słownictwa. U dziewczynki występują trudności w doborze prawidłowego słowa. W wypowiedziach pojawiają się liczne substytucje, metatezy oraz zniekształcenia fonetycznej budowy wyrazu.

Kolejnym posiadającym wadę mowy badanym był chłopiec, u którego zdiagnozowano dyslalię wieloraką. Oprócz zaburzeń artykulacyjnych, których głównym powodem jest nieprawidłowa budowa i mała sprawność narządów artykulacyjnych, występują u niego trudności w zakresie syntezy i analizy słuchowej, zaburzenia słuchu fonematycznego.

Ponadto u trojga badanych występuje seplenienie, które jest spowodowane nieprawidłową budową narządów artykulacyjnych (zły zgryz).

Terapia logopedyczna badanych dzieci

Dzieci posiadające wadę mowy zostały objęte opieką logopedyczną dopiero po przybyciu do placówek opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinnych domów dziecka. Najczęściej dopiero wówczas wada mowy została stwierdzona. W dwóch przypadkach wada mowy była zdiagnozowana, gdy dzieci były jeszcze pod opieką biologicznych rodziców. Jednakże, pomimo zaleceń logopedy, nie uczęszczały one na terapię. Rodzice nie spełniali swojej roli, nie zaspokajali podstawowych potrzeb dzieci, nie zajmowali się nimi właściwie.

Obecnie dzieci, które mają wadę mowy, uczęszczają na terapię logopedyczną. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest pod opieką logopedy szkolnego, ponieważ uczy się w szkole specjalnej. Pozostałe dzieci uczęszczają do poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie otrzymują pomoc logopedyczną. Opiekunowie dzieci przebywających w rodzinnych domach dziecka deklarują, że regularnie kontynuują ćwiczenia logopedyczne w domu. Natomiast dzieci przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych najczęściej same powtarzają ćwiczenia zadane przez prowadzącego logopedę.

Wszyscy opiekunowie stwierdzili, że nastąpiła poprawa w komunikacji werbalnej od czasu przyjęcia dzieci do ich domu.

Działania wspierające rozwój komunikacji werbalnej w opinii respondentów

Chcąc przekonać się o aktywności komunikacyjnej opiekunów, zapytano ankietowanych, ile czasu poświęcają na rozmowy z dzieckiem.

Tabela 5. Czas przeznaczony na rozmowy
Table 5. Time for interview

Czas przeznaczony na rozmowy	N
1 godzina	–
2 godziny	4
3 godziny	3
4 godziny	2
0,5 godziny	1
Razem	10

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Dane zawarte w tabeli 5 informują, że rodzice przeważnie poświęcają dwie godziny w ciągu dnia na rozmowy ze swoimi dziećmi – tak deklaruje czworo badanych. Ankietowani rodzice twierdzą, że rozmowy mają przede wszystkim charakter dyskusji (6 osób). Pozostali przyznają, że rozmowy mają charakter informacyjny (zaproszenie na posiłek, zakupy itp.).

Zapytano rodziców o tematy prowadzonych rozmów z dziećmi.

Tabela 6. Problemy poruszane w rozmowach (w opinii badanych rodziców)
Table 6. Problems raised in conversations (in the opinion of the surveyed parents)

Rozmowy z dzieckiem najczęściej dotyczą	N
Spraw bieżących	10
Edukacji	7
Kontaktów z rówieśnikami	7
Przyszłości dziecka	3
Tego, co w życiu cenne, ważne	5
Problemów dziecka	9

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Jak ukazano w tabeli 6, rozmowy (w opinii rodziców) dotyczą najczęściej spraw bieżących. Rodzice deklarują, że często rozmawiają ze swoimi dziećmi na temat edukacji i kontaktów dzieci z rówieśnikami. Najrzadziej natomiast dialog dotyczy przyszłości dziecka.

Tabela 7. Problemy poruszane w rozmowach (w opinii badanych podopiecznych)
Table 7. Problems raised in conversations (in the opinion of the respondents)

Rozmowy z dzieckiem najczęściej dotyczą	N
Spraw bieżących	25
Edukacji	25
Kontaktów z rówieśnikami	17

Rozmowy z dzieckiem najczęściej dotyczą	N
Przyszłości dziecka	5
Tego, co w życiu cenne, ważne	2
Problemów dziecka	2

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych podobnie jak ich rodzice postrzegają tematy prowadzonych rozmów – twierdzą, że rodzice przeważnie rozmawiają z nimi na bieżące tematy i sprawy związane z edukacją. 17 osób przyznaje, że rozmowy dotyczą kontaktów z rówieśnikami. Natomiast niewielka grupa dzieci uważa, że rozmawiają na temat tego, co w życiu ważne i cenne, oraz ich osobistych problemów.

Tabela 8. Pora prowadzonych rozmów (w opinii badanych podopiecznych)
Table 8. Time of conversations (in the opinion of the respondents)

Kiedy najczęściej rozmawiają z rodzicami?	N
Podczas wspólnych posiłków	10
Gdy wspólnie oglądamy TV	17
Gdy wracam ze szkoły	24
Podczas jazdy samochodem	6
Gdy o coś proszę	25

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Badani wychowankowie przyznają, że najczęściej rozmawiają z rodzicami, gdy o coś proszą lub wspólnie oglądają telewizję. Może budzić to pewien niepokój, ponieważ nie są to sprzyjające okoliczności prowadzenia konwersacji.

Ważne jest, aby rodzice inicjowali i potrzymali rozmowę ze swoimi dziećmi. W związku z tym jedno z zadanych rodzicom pytań dotyczyło strategii komunikacyjnych rodziców stosowanych w celu zachęcenia dziecka do rozmowy.

Tabela 9. Strategie komunikacyjne stosowane w celu podtrzymania rozmowy (w opinii badanych rodziców)
Table 9. Communication strategies used to maintain conversation (in the opinion of the surveyed parents)

Strategie komunikacyjne stosowane w celu podtrzymania rozmowy	N
Zadawanie pytań	19
Okazywanie zainteresowania problemami dziecka	17
Opowiadanie czegoś ciekawego	12

Strategie komunikacyjne stosowane w celu podtrzymania rozmowy	N
Inne strategie	3
Nie jest konieczne podtrzymywanie rozmowy	5

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Chcąc zachęcić dziecko do rozmowy badani rodzice najczęściej zadają pytania (19 osób). Następną strategią komunikacyjną stosowaną w celu podtrzymania rozmowy jest okazywanie zainteresowania problemami dziecka − tak postępuje 17 rodziców. Czasami rodzice opowiadają coś ciekawego i przez to zachęcają młodego człowieka, aby wziął udział w dialogu. Natomiast 5 badanych twierdzi, że nie jest konieczne podtrzymywanie rozmowy, ponieważ dziecko samo wyraża zainteresowanie konwersacją z rodzicami.

Pytanie dotyczące strategii komunikacyjnych stosowanych w celu podtrzymania rozmowy zadano również dzieciom.

Tabela 10. Strategie komunikacyjne stosowane w celu podtrzymania rozmowy (w opinii badanych podopiecznych)
Table 10. Communication strategies used to maintain conversation (in the opinion of the respondents)

Strategie komunikacyjne stosowane w celu podtrzymania rozmowy	N
Zadawanie pytań	22
Okazywanie zainteresowania problemami dziecka	16
Nie zachęcają do rozmowy	5
Inne strategie	2
Dziecko podtrzymuje rozmowę	4

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Badani podopieczni podobnie jak ich rodzice przyznają, że najczęściej stosowaną strategią komunikacyjną w celu podtrzymania rozmowy jest zadawanie pytań (22 osoby). Następną stosowaną strategią komunikacyjną jest okazywanie zainteresowania problemami dziecka − tak, zdaniem dzieci, postępuje 16 rodziców. 5 badanych twierdzi, że rodzice nie zachęcają ich do rozmowy. Natomiast 4 respondentów uważa, że oni sami starają się zachęcić rodziców do dialogu.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań wśród wychowawców i podopiecznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i rodzinnych domów dziecka na terenie powiatu bialskiego można zauważyć poważne problemy związane z komunikacją werbalną. Zaburzeniami, które najczęściej występują wśród dzieci, są opóźniony rozwój mowy i dyslalia. Bardzo często dzieci miały zdiagnozowaną wadę mowy i zostały objęte systematyczną terapią logopedyczną dopiero po umieszczeniu ich w pieczy zastępczej. Opiekunowie dzieci przebywających w rodzinnych domach dziecka deklarują, że regularnie kontynuują ćwiczenia logopedyczne w domu. Natomiast dzieci przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych najczęściej same powtarzają ćwiczenia zadane przez prowadzącego logopedę. W opinii respondentów najbardziej powszechną strategią komunikacyjną stosowaną w celu podtrzymania rozmowy jest zadawanie pytań.

Bibliografia

Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa − prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Kraków 2003.

Dyer L., *Mowa dziecka*, K.E.Liber, Warszawa 2006.

Grzesiuk L., *Style komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1979.

Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.

Kądziołka W., *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, WAM, Kraków 2012.

Minczakiewicz E. M., *Mowa − rozwój − zaburzenia − terapia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1997.

Sadowski B., *Budowa i czynność układu nerwowego z uwzględnieniem mechanizmów sterujących mową*, [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo UO, Opole 2005.

Stankiewicz J., *Komunikowanie się w organizacji*, Astrum, Wrocław 1999.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.

Tarnowski J., *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1984.

Watzlawick P., Bavelas J. B., Jackson D. D., *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Nowy Jork 1967.

Wołosiuk B., *Diagnoza i wspomaganie rozwoju mowy dzieci sześcioletnich*, [w:] Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.95.115

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 2.10.2018 r. – przyjęty: 16.10.2018 r.

Anna JURCZAK*

Relacje między stylem wychowania w rodzinie a stylem zarządzania w firmie

Similarities between parenting style in the family and modern management styles in the business sector

Streszczenie

Cel: Niniejszy artykuł podejmuje tematykę podobieństw w stylach zarządzania (zdefiniowanych przez D. Golemana) oraz wychowania (według myśli klasycznej) ze szczególnym uwzględnieniem postaw i metod przyjmowanych przez osoby decyzyjne w zależności od ich cech charakteru bądź oczekiwanych rezultatów.

Metody: Artykuł został napisany na podstawie analizy tekstów.

Rezultaty: Artykuł opisuje relacje panujące między poszczególnymi stylami wychowania **(**autokratycznym**,** liberalnym, demokratycznym, niekonsekwentnym) a stylami zarządzania (przymusowym, partnerskim, demokratycznym, autorytarnym, ustawowym/procesowym, rolą przywódcy, rolą opiekuna, coachingiem).

Wnioski: Wychowanie uwzględniające postawy rodziców bądź opiekunów względem dziecka znajdują odzwierciedlenie w relacji panującej między pracownikiem a pracodawcą, zarówno w dużych, jak i małych firmach. Artykuł ukazuje podobieństwo strategii oraz metod oddziaływania na jednostki.

Słowa kluczowe: style wychowania, style zarządzania, rodzina, kierownik

* e-mail: anna.aleksandra.jurczak@gmail.com
Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, ul. Prof. S. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków, Polska. ORCID: 0000-0002-8291-293X

Abstract

Aim: The article is focused on analysis of similarities in management styles (defined by D. Goleman) and upbringing styles (according to classical thought), with particular emphasis on attitudes and methods adopted by decision-makers, depending on their character traits or the expected results.

Methods: The article was written based on the text analysis.

Results: The article describes relationship between individual parenting, upbringing styles (autocratic style, liberal style, democratic style, inconsistent style) and management styles (forced style, partner style, democratic style, authoritarian style, statutory/process style, leadership role, guardian role, coaching).

Conclusions: Upbringing, which is considering the attitude of parents towards the children is reflected in the relationship between the employee and employers in both large and small companies. The article presents and summarizes similarity of strategies and methods of influencing individuals.

Keywords: styles of upbringing, management styles, family, manager

Jeżeli jestem, ponieważ jestem sobą i ty jesteś,
Ponieważ jesteś tobą, to ja jestem i ty jesteś.
Ale jeżeli jestem, ponieważ ty jesteś tobą, a ty jesteś,
Ponieważ ja jestem sobą, to nie ma ani mnie, ani ciebie.
Rabbi Mendel

Wstęp

Obecnie coraz częściej możemy zauważyć przenikanie się ze sobą dwóch sfer, które co do zasady powinny być wobec siebie odrębne − rodziny oraz pracy. Równowaga panująca pomiędzy nimi jest w życiu codziennym coraz trudniejsza do zachowania ze względu na samonapędzający się system pracy w godzinach nadliczbowych, rosnące oczekiwania pracodawców czy dynamizujący się rynek. Niesie to za sobą wiele konsekwencji, które najdotkliwiej odczuwają dzieci oraz cały system rodzinny, ponieważ coraz więcej czasu poświęcamy na pracę zawodową. Wraz ze zmieniającym się społeczeństwem transformacji ulega również sposób wypełniania roli rodzica przez osoby, które angażują się w pracę zawodową i chcą jednocześnie piąć się po szczeblach kariery.

W niniejszym artykule zostaną przytoczone klasyfikacje stylów wychowania autorstwa różnych badaczy, które następnie zostaną zestawione ze stylami zarządzania wyodrębnionymi przez Daniela Golemana. Artykuł ukazuje analogię pomiędzy rodziną i relacjami panującymi między rodzicami a dzieckiem w odniesieniu do firmy i relacji między szefem a pracownikiem.

Style wychowania w rodzinie

Rodzina stanowi podstawową komórkę posiadającą określone role i funkcje, które muszą zostać zrealizowane w ramach funkcjonowania społeczeństwa. To w niej dziecko uczy się nawiązywać pierwsze relacje interpersonalne oraz poznaje, które zachowania są społecznie aprobowane, a których należy unikać. Pierwsze normy, które dorośli przekazują dzieciom, stanowią dla nich bazę do dalszego rozwoju, a w przyszłości – krok milowy do kształtowania siebie jako odrębnej i wartościowej jednostki. Środowisko rodzinne wywiera ogromny wpływ na życie każdego człowieka, uwzględniając zarówno działania zaplanowane, jak i te spontaniczne[1].

W literaturze pojęcie stylu wychowania było i jest rozumiane na wiele sposobów. W słowniku pedagogicznym pod terminem *kierowanie wychowawcze* możemy odczytać, iż jest to „ogół czynności i dyrektyw, których głównym celem jest wywołanie u wychowanków postępowania pożądanego przez osobę kierującą"[2]. Możemy zauważyć, że dziecko jest tutaj traktowane jak plastelina, a osoba dorosła − jak artysta bądź rzemieślnik, który ma z danego materiału stworzyć wytwór utylitarny dla społeczeństwa. Maria Przetacznik-Gierowska, ceniony psycholog rozwojowy, oraz Ziemowit Włodarski, psycholog i badacz mechanizmów uczenia się i pamięci, styl wychowania interpretują jako metody oraz sposoby oddziaływania na dziecko przez wszystkich członków rodziny[3]. O wyborze konkretnego stylu wychowania rodzice często decydują w sposób świadomy bądź nieświadomy, nierzadko opierając się na własnych doświadczeniach z dzieciństwa. Styl wychowania, który zostaje zastosowany w rodzinie, powinien charakteryzować się konsekwencją oraz mieć podstawy w zasadach, które dotyczą dziecka[4]. Istotne jest, aby umożliwić podopiecznemu kształtowanie swojego usposobienia do otaczającego go świata, pozostawiając mu jednocześnie przestrzeń do jego współtworzenia.

Oceniając efektywność stylów wychowania, wraz z uwzględnieniem ich skutków dla dziecka w późniejszym czasie, należy pamiętać, że każdy człowiek jest inny, a sposób zachowania dzieci, które były wychowywane w konkretnym stylu, nie zawsze będzie skutkował takim samym zachowaniem dzieci w przyszłości.

---

[1] A. Żurek, *Style wychowania doświadczane w dzieciństwie jako korelaty religijności osób dorosłych. Pilotażowe badania empiryczne wśród rodziców dzieci przygotowujących się do sakramentu eucharystii*, „Studia Paradyskie" 2015, t. 25, s. 230.

[2] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, s. 174.

[3] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 2002, s. 127.

[4] A. Żurek, *Style wychowania*..., dz. cyt., s. 231.

Poddając analizie style wychowania, należy uwzględnić je zarówno w perspektywie ich przejawów, czyli cech oraz zachowań charakterystycznych dla rodziców, jak i efektów, pod którymi rozumiemy konsekwencje rozwojowe dla dzieci. Należy mieć na uwadze również relacyjność oraz dynamizm, który odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu osobowości dziecka[5].

Na potrzeby niniejszego artykułu posłużę się rozszerzonym podziałem stylów wychowania, które zostaną pokrótce opisane, uwzględniając ich twórców.

Pierwsze badania nad stylami wychowania były prowadzone przez Kurta Lewina, Rona Lippitta oraz Roberta K. White'a w latach 40. XX wieku. Wyróżniali oni trzy podstawowe style wychowania: autokratyczny, demokratyczny oraz liberalny[6]. Wraz z upływem czasu w literaturze pojawiały się kolejne podziały, które uwzględniały coraz większą liczbę cech charakteryzujących poszczególne stany. Stylom wychowania w rodzinie często przypisuje się istotne znaczenie ze względu na fakt, iż stanowią one pochodną atmosfery życia rodzinnego. Czynniki te znajdują kolejno odzwierciedlenie w jakości funkcjonowania rodziny, która często związana jest zarówno z elementami wzmacniającymi w sposób pozytywny przebieg procesu rozwoju dziecka, jak i z tymi, które mają negatywne konsekwencje, hamując jego dynamikę i zakres[7].

Wielość definicji stylu wychowania determinuje różnorodność typologii. Jedna z nich, zaprezentowana przez Marię Ryś, wyróżnia następujące style: autokratyczny, demokratyczny, liberalny kochający i liberalny niekochający[8]. W stylu autokratycznym zwraca się szczególną uwagę na rodzinę, która powinna w większej mierze skupić się na wypełnianiu obowiązków niż na zaspokajaniu potrzeb członków rodziny. Rodzice autokratyczni charakteryzują się powściągliwością w okazywaniu uczuć. Drugi typ, styl demokratyczny, pomaga dorosłym w krótkim czasie osiągnąć przyjęte cele wychowawcze, szanując przy tym uczucia dziecka[9]. Młodemu człowiekowi umożliwia się tutaj wykazanie się inicjatywą oraz ciekawością poznawczą. W stylu liberalnym należy zwrócić uwagę na kochających rodziców, którzy pozwalają dziecku na spontaniczne zachowania i rzadko interweniują. Zostawiają podopiecznemu wolność w podejmowaniu decyzji, wierząc, że jego wybory będą dobre, kiedy dorośnie[10]. Ostatni z wyróż-

[5] E. Wysocka, B. Ostafińska-Molik, *Zaburzenia przystosowania młodzieży a style wychowania w rodzinie*, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 4, s. 58.

[6] Tamże.

[7] A. Wąsiński, A. Górniok-Naglik, *Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. XIII, nr 1, s. 220.

[8] A. Żurek, *Style wychowania*..., dz. cyt., s. 231.

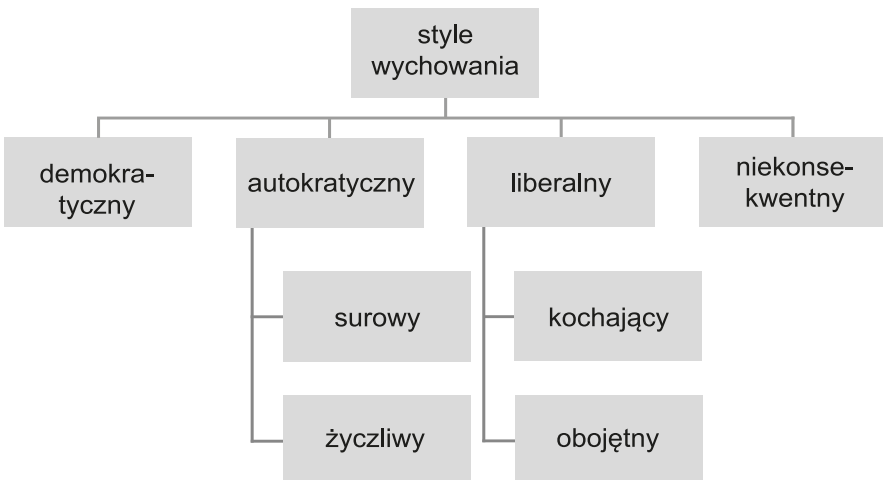
[9] R. MacKenzie, *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić?*, GWP, Gdańsk 2012, s. 50.

[10] M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP, Seventh Sea, Warszawa 2001, s. 18.

nionych przez Marię Ryś stylów ukazuje podejście liberalne niekochające. Jest on charakterystyczny dla rodziców, którzy okazują względem dziecka obojętność. Nie ma tutaj miejsca na bliskie uczucia[11].

Odwołując się do klasycznego ujęcia, możemy wyróżnić trzy główne style wychowania: styl demokratyczny, autokratyczny (surowy i życzliwy) i liberalny (kochający i obojętny) oraz dodatkowo styl niekonsekwentny. Charakteryzują one zależności między poszczególnymi członkami rodziny, wzajemne oddziaływania i metody wychowawcze, które często wynikają z przekonań na temat jednostki oraz sposobów jej rozwoju[12].

Schemat 1. Rodzaje stylów wychowania w klasycznym podejściu
Scheme 1. Parenting styles types in the classic approach



Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Styl autokratyczny najczęściej występuje w rodzinach konserwatywnych, w których autorytet ma charakter formalny i często przybiera postać autorytetu przemocy. Relacje określane są przez dystans, a co za tym idzie, są one pozbawione uczuć. Rodzice często uznają tylko swoje racje, nie tolerując sprzeciwu dziecka. Osoba będąca wychowywana przy użyciu takiego stylu żyje w ciągłym napięciu, jest zależna bądź uległa wobec rodziców. Często staje się egocentryczna. Należy zwrócić uwagę, że nie zostają tutaj spełnione podstawowe zadanie wychowania, do których należy internalizacja norm oraz zasad[13].

[11] Tamże.
[12] Tamże.
[13] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 313.

Styl liberalny opiera się na całkowitej swobodzie dziecka. Podejście takie często prowadzi do przymusu tolerancji zachowań antyspołecznych. Młody człowiek nie jest osaczony ciągłą kontrolą i opieką ze strony rodziców, ponieważ są oni bardzo ulegli w odniesieniu do niego. Często pojawia się tutaj specyfika odwrócenia ról − dziecko kieruje swoimi rodzicami, wyznaczając, na co ma ochotę w danym czasie, i egzekwując, aby to oni jemu się podporządkowali. Na bazie takiego wychowania u dziecka zostaje wykształcona wysoka samoocena, która często jest nieadekwatna do sytuacji. Styl ten z jednej strony najbardziej sprzyja swobodnej aktywności oraz spontaniczności dziecka, ale z drugiej strony w dużej mierze utrudnia mu proces przystosowania się do wymagań grupy rówieśniczej i współpracy z nią[14].

Styl demokratyczny często jest uznawany za najbardziej korzystny dla dziecka. Młody człowiek traktowany jest tutaj jako członek rodziny, który stanowi autentyczny podmiot. Posiada on możliwość wypowiadania się na tematy z nim związane. Traktowany jest jako partner relacji, ale posiada względem niej również pewne zobowiązania. Opiekunowie w tym podejściu nie stosują często kar, ale tłumaczą dzieciom swoje reakcje na pojawiające się sytuacje. Istotne jest zwrócenie uwagi, iż rodzice permanentnie dostosowują wymagania w odniesieniu do swoich dzieci, uwzględniając ich możliwości[15].

Ostatni styl w klasycznym ujęciu stanowi podejście niekonsekwentne, którego podstawą jest zmienność i przypadkowość oddziaływania rodziców na dziecko. W jednej sytuacji opiekunowie nie zwracają uwagi na postępowanie potomka, w drugiej − za to samo przewinienie dostaje on surową karę. Dziecko nie posiada tutaj oparcia w opiekunach, często ma poczucie krzywdy, które może prowadzić do pojawienia się u niego postawy lękowej oraz agresji. Z biegiem czasu dziecko wykształca sobie mechanizmy odreagowania tego, co przeżywa w środku, i z czym nie może sobie poradzić. Rodzice nie stanowią tutaj autorytetu dla młodego człowieka, ponieważ do ich zachowań nie można przypisać reguł przyczynowo-skutkowych[16].

Odmienną typologię postaw rodzicielskich proponuje Juraj Makarovič[17]. Jego klasyfikacja opiera się na czterech typach stosunku rodzica do dziecka. Są to kolejno: typ monarchiczny, demokratyczny, tyraniczny i anarchiczny.

---

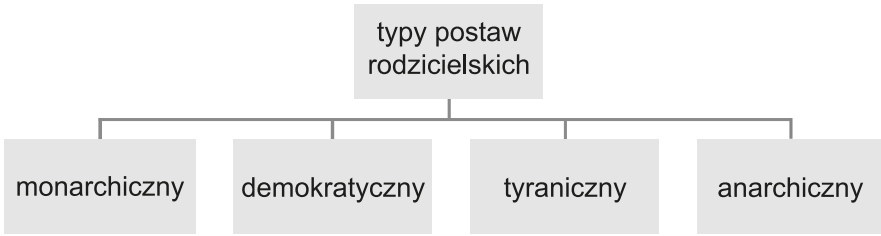
[14] E. Wysocka, B. Ostafińska-Molik, *Zaburzenia przystosowania*..., dz. cyt., s. 60.

[15] Tamże.

[16] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, dz. cyt., s. 445.

[17] J. Makarovič, *L'education meternelle d'aujourd'hui*, [w:] A. Berge (red.), *Etre parent d'aujourd'hui*, Tuluza 1977. Za: H. Cudak, *Szkice z badań nad rodziną*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce 1995, s. 92–93.

Schemat 2. Typologia postaw rodzicielskich według Juraja Makaroviča
Scheme 2. Typology of parental attitudes according to Juraj Makarovič



Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

W typie monarchicznym najważniejszy aspekt stanowi skupienie całej władzy w rękach rodziców. Jest ona prezentowana dzieciom w sposób pozytywny i możliwy przez nich do zaakceptowania. W typie demokratycznym dziecko ma możliwość brania udziału w dyskusjach rodzinnych. Istotny jest fakt, iż wraz z rosnącym wiekiem posiada ono coraz większy udział w dyskusjach. Kolejne typy: tyraniczny i anarchiczny, nie akceptują podmiotowości dziecka. W pierwszym z nich władza rodzicielska kierowana jest przeciwko dziecku, które jest zobligowane do zaakceptowania stosowanego wobec niego przymusu. Typ anarchiczny jest rezultatem rozluźnienia więzi panujących między dzieckiem a opiekunem[18].

Makarovič, opisując typologię postaw rodzicielskich, wiąże je ściśle ze stylami wychowania. Podkreśla on również zależności występujące pomiędzy tymi zagadnieniami. Dominujący styl wychowania w domu rodzinnym jest zazwyczaj rozumiany jako wypadkowa sposobów i metod oddziaływania na dziecko przez rodziców, a także innych członków rodziny[19].

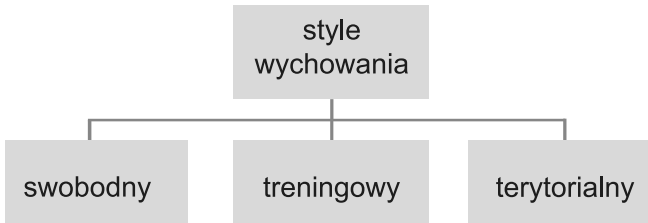
Warto przytoczyć również klasyfikacje stylów wychowania, które zostały opisane przez Ryszarda Praszkiera[20]. Zwrócił on szczególną uwagę na proces podchodzenia do wychowania dzieci z uwzględnieniem jego ciągłości, a nie traktowaniem go jako pojedynczego stanu.

[18] Tamże.

[19] S. Kuczkowski, *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1991, s. 37.

[20] R. Praszkier, *W głąb szczerości*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 85–86.

Schemat 3. Klasyfikacja stylów wychowania według Ryszarda Praszkiera
Scheme 3. Classification of parenting styles according to Ryszard Praszkier



Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

W swoim podziale Praszkier wyróżnił trzy style. Pierwszy z nich − styl swobodny − podkreśla, że każde dziecko jest pełnowartościową osobą, a najważniejszym aspektem są jego przeżycia. Rodzice wykazują się tutaj tolerancją wobec najmłodszych, dają im przyzwolenie na wiele zachowań. Dziecko w ten sposób może z jednej strony nauczyć się samodzielności, ale z drugiej strony mogą wystąpić u niego również trudności w akceptacji norm panujących w społeczeństwie. Taki styl wychowania niesie ze sobą duże zagrożenie stworzenia u dziecka fałszywego obrazu rzeczywistości, która następnie zostanie przez niego uwewnętrzniona (zasymilowana).

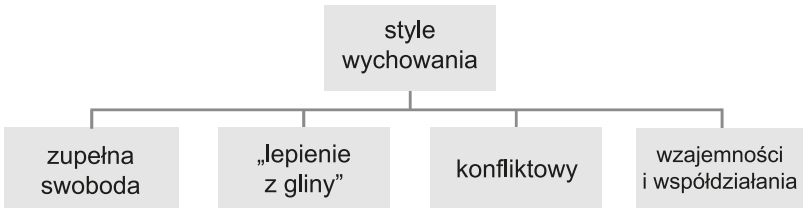
Kolejnym stylem jest styl treningowy, którego głównym zadaniem jest wypracowanie u dziecka zachowań pożądanych przez rodziców oraz likwidacja zachowań nieakceptowalnych. Opiekunowie przyjmują tutaj postawę autorytetu, któremu dziecko ma być posłuszne. Często takie wychowanie prowadzi do kształtowania u młodych osób postawy nadmiernego konformizmu oraz problemów w budowaniu relacji partnerskich.

Ostatni styl, który został wyróżniony przez Praszkiera, to typ terytorialny. Jego celem jest ukształtowanie osoby przez przywiązywanie dużej wagi do relacji. Zarówno rodzic, jak i dziecko, kreują swoją przestrzeń, ale muszą oni również zbudować część wspólną, która będzie dotyczyła nie tylko sfery psychicznej, lecz także fizycznej. Wejście na czyjeś terytorium jest możliwe, ale tylko po negocjacji. Wyraźnie zaznaczona jest tutaj relacja partnerska. Wykorzystując taki styl wychowania, dziecko ma możliwość nauczenia się skutecznej komunikacji oraz realizowania swoich potrzeb. W przyszłości może mieć ono jednak trudności w odnalezieniu się w negocjacjach z osobami stojącymi wyżej w hierarchii, na przykład z przełożonymi w pracy.

Ostatnią koncepcją, która zostanie przytoczona w niniejszym artykule, jest klasyfikacja H. Rudolpha Schaffera. Niemiecki psycholog jednoznacznie wartościuje swój podział. Uważa on, że trzy pierwsze typy wychowania (zupełna swoboda, „lepienie z gliny", konfliktowy) stanowią zagrożenie dla naturalnego

rozwoju dziecka i jego autonomii, a tylko ostatni z nich (model wzajemności i współdziałania) może przynieść ze sobą pozytywne skutki[21].

Schemat 4. Klasyfikacja stylów wychowania według H. Rudolpha Schaffera
Scheme 4. Classification of parenting styles according to H. Rudolph Schaffer



Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Pierwszy model skupia się na pozostawieniu dziecku zupełnej swobody. Opiekunowie powinni unikać jakiegokolwiek oddziaływania i ingerencji w spontaniczny proces jego rozwoju. Ich zadaniem jest stwarzania naturalnej atmosfery. U dziecka, które wychowuje się w takich warunkach, najczęściej pojawia się osobowość o nieograniczonej autonomii i braku wrażliwości na potrzeby innych ludzi. Prezentuje ono również duże trudności w zaakceptowaniu i stosowaniu się do panujących społecznie reguł.

Drugi model – „lepienie z gliny" – ukazuje, iż każdego młodego człowieka można ukształtować według wcześniej obmyślonego planu. Dziecko traktowane jest tutaj jako bierny odbiorca bodźców, co w późniejszym czasie może spowodować pojawienie się u niego problemów z podejmowaniem decyzji[22].

Kolejny model − konfliktowy − zakłada, że dziecko od urodzenia jest podmiotem aktywnym, posiadającym chęć do działania w określonym kierunku. Relacje między opiekunem a dzieckiem mają charakter konfliktowy. To tutaj młoda istotna uczy się walczyć o swoje prawa, ale również uświadamia sobie, że otaczający go świat opiera się na rywalizacji.

Ostatni model, oceniony przez Schaffera jako rozwojowy, to działania opierające się na wzajemności i współdziałaniu. Jego głównymi założeniami jest partnerstwo w interakcjach między osobami dorosłymi a dziećmi. W związku z tym kładzie on szczególny nacisk na szanowanie drugiej osoby, uwzględnianie jego odmienności oraz zwracanie się do siebie z szacunkiem oraz szczerością.

[21] H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006, s. 260−262.

[22] I. Obuchowska, *Rodzice i style wychowania. Część 2*, „Remedium" 2009, nr 9, s. 6−7.

Zarządzanie w organizacji

Tematyka zarządzania organizacjami jako nauka zaczęła pojawiać się w literaturze w okresie rozkwitu ery przemysłowej. Obserwatorzy, a przede wszystkim gracze rynkowi, motywowani silnymi bodźcami ekonomicznymi, kierowali swoje zainteresowania głównie w stronę ustrukturyzowanych reguł, metod oraz technik, które mogły pozytywnie wpłynąć na realizację celów przedsiębiorstw. Najczęściej należały do nich dobra materialnie i poprawa bilansu firmy, co interpretowano jako wzrost przychodów przy jednoczesnej redukcji kosztów[23]. W odwołaniu do nauk pedagogicznych możemy zaobserwować, że stosowane reguły oraz metody i techniki stanowią odwzorowanie sposobów kształcenia oraz wychowania dziecka, podczas gdy zrealizowane cele przedsiębiorstw, w odwołaniu do aspektu edukacji, znajdują odzwierciedlenie w poziomie kształcenia młodego człowieka oraz w jego późniejszych osiągnięciach.

Wspomniane zadania były realizowane zwykle poprzez dążenia do zwiększenia produkcji (a co za tym idzie, również sprzedaży) lub zmniejszenia ubytków. Posiłkowano się wtedy licznymi propozycjami z wachlarza tak zwanych klasycznych metod zarządzania, takich twórców, jak Henri Fayol, Henry Ford czy Karol Adamiecki, które kładły wyjątkowy nacisk na organizację procesów produkcyjnych, oszczędność i racjonalizację pracy w organizacji[24].

Wraz z biegiem lat i postępującym rozwojem technologicznym oraz gospodarczym, reorientacją i wzrostem rynku, ewoluowała także rola, którą miała pełnić w przedsiębiorstwie jednostka. Coraz częściej zaczęto spoglądać na ludzi jako na podmioty motywowane zróżnicowanymi bodźcami (nie tylko finansowymi), podejmującymi swoje decyzje na podstawie uproszczonego rachunku zysków i strat[25].

Zmiany społeczne płynące z postępującej globalizacji − silne, oddolne ruchy wspólnotowe, zanikające bariery pomiędzy krajami, ułatwiony przepływ idei i kapitału ludzkiego − dzięki nowym technologiom wymusiły na zarządach firm zmianę klasycznego oddziaływania na pracowników. Wachlarz stosowanych metod został przez nie poszerzony o narzędzia zaczerpnięte z socjologii, psychologii, pedagogiki.

---

[23] A. Kozina, *Podstawy nauk o zarządzaniu*, [w:] A. Stabryła (red.), *Podstawy organizacji i zarządzania. Podejścia i koncepcje badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2012, s. 13.

[24] S. Lachiewicz, M. Matejun, *Ewolucja nauk o zarządzaniu*, [w:] A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Oficyna a Walters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 90−93.

[25] K. Wach, *Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych*, „Horyzonty Wychowania" 2010, vol. 9, nr 17, s. 96−97.

Tak samo wyglądała kwestia związana z oświatą oraz wychowaniem. Tradycyjny sposób postępowania wraz z upływem lat zastąpiono konkretnymi programami oraz zajęciami, które miały wpływać na dzieci w sposób rozwijający. Z czasem okazywało się jednak, że innowacyjne metody wcale nie przynoszą oczekiwanych efektów, a wręcz przeciwnie. Taka sytuacja miała miejsce z bardzo popularną na początku XXI wieku metodą bezstresowego wychowania, która w większości przypadków przyniosła więcej szkody niż pożytku.

Rozwinięciem powyższych analiz, popartych obserwacjami zachowań ludzi w pracy i poza nią (na przykład w rodzinie), stały się próby zdefiniowania roli przywódcy oraz skutecznego oddziaływania na pracowników. W ten sposób powstała definicja stylów wykorzystywanych przez menadżerów do zarządzania swoim zespołem.

Należy nadmienić, że pierwotne i wtórne badania w tym obszarze były obserwacjami oraz próbą nazwania istniejących zjawisk, to jest postaw oraz decyzji podejmowanych przez kierowników w ramach pełnionych funkcji. Była to próba ujęcia praktyki w teoretyczne struktury w celu stworzenie katalogu zaleceń mających pozytywnie wpłynąć na rozwój przedsiębiorstw, pracowników, a w efekcie całych gospodarek.

Warto zwrócić tutaj uwagę na podobieństwo opisywanego zjawiska tworzenia teorii zarządzania organizacją i teorii wychowania. Również w tym drugim przypadku definiowanie zjawisk powinna poprzedzać praktyka, czasem wręcz metoda prób i błędów. Dzieje się tak, ponieważ nikt nie jest w stanie dopasować teorii do dziecka; to opiekunowie muszą podążać za dzieckiem i wspierać jego rozwój, opierając się często na swojej intuicji. Jest to ważna sugestia, gdyż wskazuje na bardziej pierwotny, nabyty charakter prezentowanych postaw, nasuwając skojarzenie związku funkcjonowania rodziny z komórką organizacyjną w myśl staropolskiego przysłowia „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci".

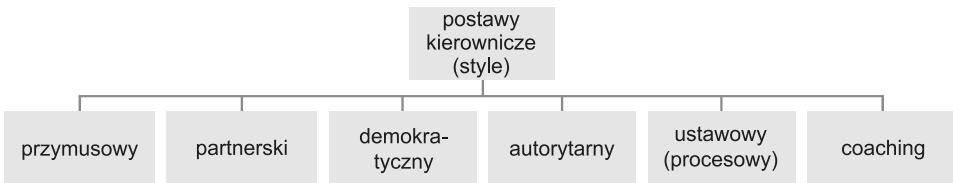
Style zarządzania w organizacji

W ramach niniejszego artykułu zostaną omówione kategoryzacje oparte w głównej mierze na humanistycznych naukach w obszarze zarządzania. Przedstawione klasyfikacje nie wyczerpują katalogu (szczególnie z perspektywy historycznej) definicji i charakterystyk, odwołują się jednak do współczesnej (XXI-wiecznej) metody stosowanej i dyskutowanej w ramach praktyki i teorii zarządzania.

Pierwszą, a jednocześnie najbardziej obecnie popularną klasyfikacją postaw kierowniczych jest propozycja Daniela Golemana. W oparciu o swoje badania wskazuje on, że menadżerowie na ogół podczas swojej codziennej pracy prezen-

tują jeden z sześciu typów zachowań. Goleman opisał te zbiory decyzji, nazywając je stylami: przymusowym, partnerskim, demokratycznym, autorytarnym, ustawowym (czasem zwanym w polskim tłumaczeniu procesowym) oraz coachingiem.

Schemat 5. Klasyfikacja postaw kierowniczych według Davida Golemana
Scheme 5. Classification of leadership styles according to David Goleman



Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Prezentując poszczególne style, należy zwrócić uwagę na najbardziej charakterystyczne dla każdego z nich cechy. Styl przymusowy (ang. *coercive style*) prezentuje grupę postaw nastawionych na skrajne podporządkowanie się zespołu jednostce − liderowi, z wytyczeniem jednego konceptu postępowania, zgodnego z wizją przywódcy. Bazując na założeniach stylu, lider wykorzystuje całą gamę zróżnicowanych zachowań, których celem jest pełna koncentracja na realizacji wizji menadżera, z zachowaniem kontroli, często poprzez osłabienie poczucia niezależności konkretnej jednostki (na przykład członka zespołu), wykluczenie samodzielności w procesie podejmowania decyzji czy innowacyjności w codziennej pracy. Styl przymusowy stosowany jest niezwykle rzadko, bywa sugerowany jedynie w sytuacjach głębokiego kryzysu oraz tylko tymczasowo, gdyż negatywnie wpływa na kulturę i środowisko organizacyjne[26].

Styl partnerski (ang. *affiliative style*) stanowi niemalże zaprzeczenie stylu przymusowego. Lider odznaczający się wskazaną postawą za główny cel stawia budowę przyjaznych, angażujących emocjonalnie więzi w zespole pomiędzy członkami i samym sobą. Menadżer nie rozlicza pracowników z popełnionych błędów, ale zachęca do nauki na nich, zmieniając zespół na kształt bliskiej rodziny, pełnej zaufania, sympatii oraz empatii względem siebie. Efektem stosowania tego stylu jest wzmocnienie oceny własnej wartości, pewności siebie czy podniesienie morale zespołu. Styl partnerski powinien być stosowany w sytuacjach, gdy zespół jest już ustabilizowany i płynnie radzi sobie z zadaniami, lub gdy z uwagi na zmiany organizacyjne bądź sygnały płynące z otoczenia wymagana

[26] D. Goleman, *Leadership That Gets Results*, „Harvard Business Review" marzec−kwiecień 2000, s. 82−83, www.kpcolorado.net/sites/default/files/2011_01_10_leadership_that_gets_results_0.pdf [dostęp: 2.10.2018].

jest bliska kooperacja pomiędzy członkami zespołu. Sam w sobie nie powinien być nadużywany, gdyż niwelując aspekt koncentracji na pracy, osłabia w dłuższej perspektywie zaangażowanie w samodoskonalenie, utrudnia korekcję zachowań niepożądanych (przez brak negatywnego *feedbacku* – sprzężenia zwrotnego)[27].

Styl demokratyczny (ang. *democratic style*) szeroko wykorzystuje zjawisko partycypacji pracowniczej, tak w procesie podejmowania decyzji, jak wytyczania kursu funkcjonowania przedsiębiorstwa. Zakłada on znaczące zaangażowanie pracowników poprzez liczne konsultacje, spotkania, wywiady i zapytania o opinie, budując tym samym poczucie własnej wartości (inaczej niż w stylu partnerskim – tu przez pryzmat pozycjonowania pracownika jako eksperta) oraz – przy odpowiedniej konstrukcji kultury organizacyjnej – generując znacznie więcej pomysłów czy idei rozwoju niż jakikolwiek inny styl. Z definicji powinno się używać go tylko w pracy z doświadczoną kadrą (której rady, sugestie, rzeczywiście mogą pozytywnie wpłynąć na wynik firmy), w sytuacjach, gdy lider nie jest pewny, która z możliwych decyzji jest najlepsza, lub gdy po konsultacji zamierza podjąć decyzję dotyczącą szerszej grupy, wypowiadając się w jej imieniu[28].

Styl autorytarny (ang. *authoritative style*) bardzo mocno nawiązuje do tradycji charyzmatycznych przywódców z kart historii, których wizja czy zapoczątkowana idea były w stanie poruszyć tłumy. Prezentowana postawa opiera się w głównej mierze na inicjacji zmiany organizacyjnej w obszarze nowej koncepcji, pomysłu czy planu poprzez zaangażowanie i mobilizację kapitału ludzkiego organizacji. Styl autorytarny, właściwie realizowany, zakłada wirusowy charakter i wzrost wiary w konkretną wizję (na przykład efekt finalny nowego projektu), stymulując zespół do analizy problemu i podejmowania eksperymentalnych działań. W jego ramach lider stanowi formę katalizatora, a nie dyrygenta pchającego grupę w konkretnym kierunku. Styl autorytarny, jako najmocniej energetyzujący, polecany jest w przypadku projektów powiązanych ze znaczącymi zmianami, w sytuacjach, gdy menadżer nie pracuje z ekspertami o znacznie wyższych niż on kompetencjach[29].

Styl ustawowy (procesowy; ang. *pacesetting style*) z definicji bardzo przypomina styl nakazowy, wskazując na silną (dominującą) pozycję lidera w formowaniu zależności w zespole i trybu jego pracy. Menadżer stosujący wspomnianą postawę wyznacza wysokie, trudne do spełnienia standardy – cele, oczekując od grupy ich szybkiej i sprawnej realizacji. Często lider swoim zachowaniem prezentuje wysokie zaangażowanie i oddanie pracy, wymagając od pracowników samodoskonalenia i poświęcenia, aby mu dorównać. Myślą przewodnią stosowa-

[27] Tamże, s. 84–85.

[28] Tamże, s. 85–86.

[29] Tamże, s. 83–84.

nia stylu ustawowego jest przyspieszenie cyklu produkcyjnego oraz osiągnięcie lepszych rezultatów. Postawa sama w sobie nie powinna być stosowana w większości branż, ponieważ może nie być adekwatna do warunków rynkowych. Użyteczna jest jedynie w przypadkach wysoce specjalistycznych, szczegółowych procesów (na przykład badawczo-rozwojowych), gdy lider stanowi także część zespołu[30].

Coaching to ostatni ze zdefiniowanych przez Golemana stylów, który jest wykorzystywany przez współczesnych menadżerów. Zakłada on daleko posuniętą koncentrację na „wzroście" pracowników poprzez udostępnienie im obszaru do samorozwoju w ramach przedsiębiorstwa. Styl ten jest interesujący, gdyż z perspektywy realizacji celów samej organizacji w krótkim terminie dopuszcza pewne straty (rozumiane tu jako nakłady inwestycyjne), co pozwala skupić się na długofalowym efekcie podjętej strategii (której celem jest budowa silnej, umotywowanej i kompetentnej kadry, łączącej cele prywatne z celami organizacyjnymi). Coaching, według Golemana, jest najtrudniejszym w implementacji stylem. Wymaga od lidera zmiany kultury organizacyjnej (to jest reorganizacji priorytetów z „teraz" na „jutro") poprzez promowanie aktywności i bezpośredniości w relacjach, a także poszukiwania własnej drogi. Ponadto jest to styl relatywnie drogi (zakłada znaczące inwestycje, szczególnie na początku) i niesie za sobą ryzyko utraty poświęconych zasobów (czasu, pieniędzy i kapitału ludzkiego) w sytuacji niewłaściwego doboru narzędzi czy jednostek do współpracy[31].

Zaprezentowane style wskazują na zróżnicowane podejście do zarządzania kapitałem ludzkim w organizacjach. Wśród zaproponowanych metod znajdują się zarówno narzędzia radykalne (styl nakazowy), jak i nad wyraz pobłażające (styl partnerski). Prezentacja poszczególnych stylów zarządzania niesie ze sobą charakterystykę sposobu postępowania zgodnie z wcześniej zaplanowanymi celami.

Przegląd różnych stylów zachowań menadżerów i kierowników, który jest przedmiotem niniejszego opracowania, pozwala stwierdzić, że wykazują oni pewne tendencje do koncentrowania się na relacjach międzyludzkich, zadaniach oraz celach długo- bądź krótkoterminowych. Pierwotny charakter idei stojącej za preferowanym bądź stosowanym stylem wiąże się nie tylko z praktyką zawodową, lecz także pewnymi cechami nabytymi, wykształconymi, na przykład w domu rodzinnym.

Powyższa klasyfikacja wskazywać może na istniejące zależności pomiędzy stosowanymi stylami (to jest całą ich metodologią, wraz z podziałem na siłę oddziaływania) a metodami wychowania przez rodziców w latach młodzieńczych. Jednoznaczna odpowiedź na wskazane pytanie umożliwiłaby usprawnienie me-

[30] Tamże, s. 86.

[31] Tamże, s. 86–87.

tod wychowawczych (w oparciu o dobre praktyki z obszaru nauk o zarządzaniu), a być może także rozwój samej nauki o zarządzaniu, przez ubogacenie jej o kontekst społeczny, kulturowy i psychologiczny.

Przenikanie się stylów

Podejmując się głębszej analizy, zarówno stylów kierowniczych, jak i postaw definiujących metody wychowania zgodnych z klasycznym ujęciem, naturalną implikacją wydaje się zaobserwowane znaczące podobieństwo pomiędzy tymi dwiema, z pozoru różnymi dziedzinami.

Odwołując się do historii myśli zarządzania, osadzonej w naukach humanistycznych, podkreśla się rolę człowieka nie tylko jako podmiotu decyzji, lecz także jako jej inicjatora. Ta znowu, przed powstaniem nauki, była wypadkową intuicji, doświadczeń, spostrzeżeń i lekcji wpływających na jednostkę przed obdarowaniem jej właśnie zdolnością decyzyjną.

Człowiek postawiony przed złożonym problemem dotykającym szerszej grupy (na przykład rodziny, zespołu) może przyjąć jeden z następujących sposobów działania: podjąć próbę autorytatywnego kierowania zespołem, zacząć współpracować z grupą w celu rozwiązania zadania, zdać się na innych – podążać za ich sugestiami – lub pozostać bierny, nie wykazując zainteresowania problemem. Każda z podjętych aktywności (lub jej brak) przynosi określony skutek, wskazując układ relacji w grupie i jej stosunek względem jednostki (nadrzędny, równorzędny, podrzędny, pozorny).

Schemat ten jako uniwersalny (co do zasady) ma zastosowanie przy próbie opisu relacji zarówno w rodzinie, jak i organizacjach biznesowych. Ciekawe jest, iż pomimo różnicy w oczekiwanych celach oraz sile i typie relacji jednostki działające w obu dziedzinach decydują się na wykorzystywanie zbliżonych stylów określających typ ich zachowania.

Styl wychowania *versus* styl zarządzania

Bazując na przedstawionych interpretacjach stylów zarządzania oraz wychowania, nawiązujących do aktualnych teorii, zauważyć można podobieństwa w sferach charakterystycznych dla jednej i drugiej grupy. O wspólnych cechach możemy między innymi mówić w przypadku **definicji relacji**. Zarówno rodzina, jak i organizacja cechują się umocowaniem oraz formalizacją w sferze prawa (na przykład poprzez kodeks cywilny, kodeks rodzicielsko-opiekuńczy czy kodeks spółek handlowych) z góry określającego wszelkie zależności zachodzące w ich obrębie. W przypadku rodziny jest to relacja nadrzędno-podrzędna, opisująca

władzę rodzicielską nad dziećmi, ale także grupę obowiązków wynikających z prawnej reprezentacji potomków do określonego wieku. Przykład organizacji również wskazuje na relację (zazwyczaj) nadrzędno-podrzędną, w której to pracownicy świadczą określone usług (oferują swój czas) w ramach ściśle określonych zadań (często rozpisanych w ramach karty stanowiska pracy), otrzymując za to ustalone beneficja. Tak jak w obszarze rodziny rodzic jest prawnym opiekunem, tak zazwyczaj w sytuacji klasycznej umowy o pracę to organizacja jako byt prawny jest odpowiedzialna za zachowanie i decyzje swoich pracowników (wyłączając część form organizacyjnych, na przykład jednoosobową działalność gospodarczą, gdy organizacja nie ma osobowości prawnej, a odpowiada za nią właściciel/przedsiębiorca).

Wspomniany charakter prawny wpływa w sposób bezpośredni na drugi z czynników noszący podobne znamiona − jest nim **struktura relacji**. Jak zostało to zasygnalizowane wcześniej, jednostki występują w nadrzędno-podrzędnej wymianie z rodzicem/organizacją pełniącą rolę opiekuna, partnera lub hegemona. To rodzic/organizacja jest stroną narzucającą schemat relacji, definiując kod komunikacyjny w ramach funkcjonowania komórki (rodziny/organizacji). W związku z tym to na rodzicu/organie firmy spoczywa obowiązek budowy struktury służącej do wymiany informacji, włączania podmiotów w mechanizm decyzyjny bądź kreacji modelu sprzężeń zwrotnych. W obrębie właśnie tej charakterystyki można mówić zarówno o kulturze organizacyjnej (i jej domowym odpowiedniku), jak i stylach zarządzania będących głównym tematem niniejszej pracy. Co ciekawe, właśnie wspomniane style w obu przypadkach odnoszą się do podobnych postaw. Z uwagi na zbliżony charakter (nadrzędno-podrzędny w ramach grupy) naturalne jest wyodrębnienie następujących grup, umocowanych o zbliżone wartości społeczne:

1. style oparte o siłę i uwarunkowane prawne − to grupa charakterystyczna zarówno dla organizacji, jak i rodzin, w których elementem perswazji jest zdefiniowana struktura relacji nadrzędno-podrzędnej. Tak jak rodzic występuje w roli reprezentanta dziecka (narzucając mu pewne wybory), tak firma ma bardzo podobną władzę nad pracownikiem (zdefiniowaną umową o pracę, kartą stanowiska pracy i aneksami do umowy). Style wpisujące się w ten obszar zazwyczaj polegają na asymetrii władzy i uprawnień uwarunkowanej bądź prawnie, bądź z uwagi na lokacje zasobów (przykładowo: organizacja ma pieniądze, które pracownik chce zarobić, a rodzic ma pieniądze, niezbędne dziecku do przeżycia);
2. style partycypacyjne, oparte o dialog, współpracę i delegację uprawnień − do tej kategorii należą wszelkie style, które skupiają się na budowie wartościowych relacji pomiędzy jednostkami wchodzącymi w skład grupy, podnosząc odpowiedzialność (delegując uprawnienia) oraz włączając podmioty

w aktywny model podejmowania decyzji, rzeczywiście wpływających na losy grupy. Cechą charakterystyczną stylów wpasowujących się w daną grupę jest zrzeknięcie się części uprawnień organów nadrzędnych (rodziców/organizacji) przez autentyczna delegację i partycypację podmiotów podrzędnych (dzieci/pracowników). Decyzje podejmowane w ramach tego stylu skupiają się na redukcji asymetrii władzy;

3. style liberalne, libertariańskie, anarchistyczne – to grupa skupiająca wokół siebie postawy charakteryzujące się pełną delegacją uprawnień i zdolności decyzyjnych podmiotom podrzędnym. Do tej grupy zaliczać się mogą zarówno pozytywne warianty wspomnianych stylów (oparte czy to o profesjonalizm pracowników, czy zaufanie i chęć stanowienia samodzielności wśród jednostek), jak i negatywne (na przykład wyrażające się w braku zainteresowania poczynaniami dzieci);
4. style mieszane, rozmyte, niezdefiniowane – w ostatniej z kategorii rodzin stylów zarządzania znajdują się wszystkie niejasno zdefiniowane modele, wykorzystywane nie tylko w przypadku komórek rodzinnych, lecz także dużych organizacji. Zaliczać się będą do nich, po pierwsze, wszystkie mieszane typy (na przykład połączenie stylów opierających się na partycypacji pracowniczej z silnym kultem jednostki), po drugie, style oparte o hybrydową dynamikę rozwoju/zmian (na przykład style, które ewoluują) i po trzecie, style stosowane tymczasowo z uwagi na wykorzystywane w ramach nich narzędzia, zorientowane zadaniowo i zgodnie z założeniami, w określonym przedziale czasowym. W ramach kategorii znajdują się więc przykłady dotyczące zarówno rodzin i stylów wychowania (jak brak konsekwencji czy wysyłanie sprzecznych sygnałów w odpowiedzi na podobne bodźce, bądź posługiwanie się różnymi komunikatami w ramach wiadomości), jak i organizacji (w ramach negatywnych wariantów – budowa uznaniowej kultury organizacyjnej bez jasnych reguł, ale za to z kultem przywódcy, lub pozytywnych – style wspierające bez jasnej linii komunikacyjnej, dobieranej bezpośrednio pod jednostkę i jej potrzeby, na przykład style coachingowe i mentoringowe).

W ramach prowadzonych badań, na podstawie przeanalizowanej literatury, wyodrębniono podobieństwa pomiędzy klasycznymi stylami wychowania a stylami zarządzania zdefiniowanymi przez Golemana. Metodologia została dobrana z uwagi na swój przekrojowy charakter oraz holistyczne ujęcie zagadnienia. Wyniki badania przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zestawienia stylów wychowania ze stylami zarządzania
Table 1. Comparison of parenting styles and management styles

Styl wychowania	Styl zarządzania
Styl autokratyczny	Styl przymusowy
Styl liberalny	Styl partnerski
Styl demokratyczny	Styl demokratyczny
Styl niekonsekwentny	Styl autorytarny
	Styl ustawowy (procesowy)
	Opiekun
	Coaching

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Pierwszą ze zdefiniowanych par jest zestawienie autokratycznego stylu wychowania ze stylem przymusowym w zarządzaniu. W obu przypadkach osią postawy jest silna jednostka, która decyduje się wziąć ciężar odpowiedzialności na siebie, a przy podejmowaniu decyzji nie liczy się z innymi, preferując nadrzędny charakter relacji z grupą. Oba style definiowane są poprzez formę kultu jednostki, podmiotu, który wymaga oddania, posłuszeństwa, nie tolerując przy tym sprzeciwu. Zachowania z tego obszaru wybierane są często przez jednostki o charakterze despotycznym, przekonane o swojej nieomylności, ale jednocześnie bardzo zdeterminowane na realizację celów – co istotne – własnych, nie grupy. Jak w przypadku dziecka, które wychowywane przez rodziców posługujących się głównie tą postawą jest regularnie tłamszone i ograniczone, tak zespół w organizacjach – poprzez ciągle nakazy i wytyczne – traci inicjatywę i determinację do samodzielnej pracy. Jedynymi zaletami wspomnianego stylu są nauka karności oraz koncentracja władzy decyzyjnej, co stanowi o pewnej użyteczności, zarówno w relacjach rodzinnych, jak i biznesowych.

Kolejne porównanie dotyczy mniej oczywistego zestawienia – stylu liberalnego ze stylem partnerskim. Podobieństwo w przypadku tej pary polega przede wszystkim na istocie (celu) doboru stylu, którego zadaniem jest budowa odpowiedniego postępowania mentalnego grupy przez osobę decyzyjną. Co do zasady, tak styl liberalny, jak partnerski, nie skupiają się na realizacji konkretnych zadań, nie konstruują relacji nadrzędnych pomiędzy podmiotem a grupą; kładą natomiast nacisk na relacje i samopoczucie. Liderzy lub rodzice posługujący się wspomnianymi stylami pozostawiają znaczną swobodę w codziennym życiu (rodzinnym lub projektowym), koncentrując się na budowie silnego poczucia własnej wartości, pozostawieniu swobody odkrywania i eksploracji, pozwalając na popełnianie błędów. Stosując wspomnianą postawę, obserwuje się znaczący wzrost morale zespołu i samopoczucia wśród wychowanków/podwładnych oraz

teoretyczny wzrost. Słabą stroną tej strategii, i w rodzinie, i w organizacji, jest znaczący spadek bezpośredniego wpływu na podmioty podległe.

Kolejną z analizowanych par jest transparentne i jednoznaczne porównanie stylów demokratycznych. Zgodnie z założeniami w obu przypadkach napotykamy na sytuację daleko posuniętej współpracy, partycypacji, w której podmiot decyzyjny i jednostki wchodzące w skład grupy są aktywnie zaangażowane w proces podejmowania decyzji. Zrozumienie wspomnianego stylu, tak w wychowaniu, jak w biznesie, pozostaje tożsame, przynosząc wyjątkowo dobre rezultaty w pracy z dojrzałymi dziećmi (biorącymi odpowiedzialność za swoje życie) bądź ekspertami w konkretnych dziedzinach.

Ostatnią porównywaną grupą jest zestawienie niekonsekwentnego stylu wychowania (charakteryzującego się znaczącą zmiennością zachowań prezentowanych wobec podopiecznych), a także kilku charakterystycznych, skrajnych wobec siebie postaw, specyficznych dla stylów autorytarnego, procesowego oraz coachingowego. Należy w tym miejscu podkreślić, iż zaproponowane porównanie nie jest bezpośrednim odniesieniem niekonsekwentnego stylu wychowania do wymienionych stylów zarządzania, a nawiązuje jedynie do wykorzystywanych komunikatów (postaw) wchodzących w jego skład, które mają odzwierciedlenie w nauce o zarządzaniu. Wynika z tego, iż rodzice niekonsekwentni w sposobie wychowania z definicji często zmieniają wachlarz zachowań (kierując się czynnikami emocjonalnymi bądź intuicją), wysyłając swoim podopiecznym sprzeczne komunikaty (czasami wspierając i chwaląc za określone zachowania, innym razem negując i karcąc za tę samą postawę). W opisanych sytuacjach rodzaj komunikatu jest więc czynnikiem determinującym interpretację odpowiadającego stylu z dziedziny zarządzania w ramach postawy (odsłony) stylu niekonsekwentnego. Ze stylu autorytarnego styl niekonsekwentny czerpie przede wszystkim charyzmatyczne impulsy wykorzystywane przez rodziców/przełożonych, służące do nagłych, spontanicznych prób natchnięcia wychowanków ideą lub koncepcją. W ten sposób rodzice krótkotrwale mogą osiągnąć pozytywne efekty bez większego zaangażowania w konkretny problem. Bazując na metodyce procesowej, można stwierdzić, iż rodzic stanowi wzór do naśladowania (szczególnie na wczesnych etapach rozwoju dziecka), często narzucający określone schematy zachowań (przykładem są klany doktorów, prawników, koncentrujące się na generowaniu następnych pokoleń wedle wskazanej idei). Rodzice, często bazując też na reakcjach emocjonalnych czy opartych o autorytet formalny, są w stanie wymusić na wychowankach określone reakcje, zgodne z ich oczekiwaniami – takie, które promują swoim życiem i postawą.

Ze stylu coachingowego rodzina czerpie zdolność do motywacji i rozwoju jej członków (dzieci), zachęty do podejmowania nowych wyzwań oraz odnalezienia swojej drogi życiowej. W zaistniałych sytuacjach (realia stylu) zachowania

te mogą powodować rozproszenie, dezorientację (z uwagi na sprzeczne komunikaty) czy niepewność, zwłaszcza gdy łączone są z nacechowanymi w sposób negatywny formami postaw procesowych.

Podsumowanie

Poddając analizie zestawienie stylów wychowania oraz zarządzania, istotne jest zwrócenie uwagi na relacje panujące pomiędzy podmiotami. Sposób zarządzania firmą, w szczególności zasobami ludzkimi, stanowi duże wyzwanie ze względu na fakt, iż każda jednostka jest inna i wymaga indywidualnego podejścia. Nie ma jednego stylu zarządzania, który będzie atrakcyjny, a zarazem efektywny dla wszystkich firm. Taka sama analogia pojawia się w odniesieniu do stylów wychowania. Z pewnością nie istnieje jeden model, który będzie oddziaływał na każde dziecko tak samo skutecznie. Wskazane jest, aby znaleźć równowagę pomiędzy nimi i stworzyć swój sposób wychowania dopasowany do konkretnego podopiecznego. Eklektyzm w podejściu do rozwoju nie zawsze musi być kojarzony z chaosem, ale można go interpretować również jako chęć dostosowania się do indywidualnej sytuacji, w której wychowujemy i kształcimy jednostkę, na pewnej płaszczyźnie podobną do innych, ale zawsze posiadającą pierwiastek odmienności i własności.

Ważne jest również zwrócenie uwagi na to, że relacje panujące pomiędzy rodzicami i dziećmi oraz między kierownikiem a pracownikami powinny cechować się zaufaniem, empatią oraz umiejętnością przyjęcia postawy mentorstwa[32].

Bibliografia

Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, IPZiT. PTP, Warszawa 1994.

Cudak H., *Szkice badań nad rodziną*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce 1995.

Goleman D., *Leadership That Gets Results*, „Harvard Business Review" marzec–kwiecień 2000, s. 83, www.kpcolorado.net/sites/default/files/2011_01_10_leadership_that_gets_results_0.pdf [dostęp: 2.10.2018].

Kozina A., *Podstawy nauk o zarządzaniu*, [w:] A. Stabryła (red.), *Podstawy organizacji i zarządzania. Podejścia i koncepcje badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2012.

Kuczkowski S., *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1991.

[32] V. Nayar, *Three Leadership Traits that Never Go Out of Style*, „Harvard Business Review" sierpień 2012, https://hbr.org/2012/08/three-leadership-traits-that-n [dostęp: 2.10.2018].

Lachiewicz S., Matejun M., *Ewolucja nauk o zarządzaniu*, [w:] A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Oficyna a Walters Kluwer business, Warszawa 2012.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

MacKenzie R., *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić?*, GWP, Gdańsk 2012.

Makarovič J., *L'education meternelle d'aujourd'hui*, [w:] A. Berge (red.), *Etre parent d'aujourd'hui*, Tuluza 1977.

Nayar V., *Three Leadership Traits that Never Go Out of Style*, „Harvard Business Review" sierpień 2012, https://hbr.org/2012/08/three-leadership-traits-that-n [dostęp: 2.10.2018].

Obuchowska I., *Rodzice i style wychowania. Część 2*, „Remedium" 2009, nr 9.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Praszkier R., *W głąb szczerości*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 2002.

Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP, Seventh Sea, Warszawa 2001.

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

Wach K., *Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych*, „Horyzonty Wychowania" 2010, vol. 9, nr 17.

Wąsiński A., Górniok-Naglik A., *Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie" 2016, t. XIII, nr 1.

Wysocka E., Ostafińska-Molik B., *Zaburzenia przystosowania młodzieży a style wychowania w rodzinie*, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 4.

Żurek A., *Style wychowania doświadczane w dzieciństwie jako korelaty religijności osób dorosłych. Pilotażowe badania empiryczne wśród rodziców dzieci przygotowujących się do sakramentu eucharystii*, „Studia Paradyskie" 2015, t. 25.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.117.127

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 28.09.2018 r. – przyjęty: 6.10.2018 r.

Cecylia LANGIER*, Martyna SIEMBIDA**

Wychowanie dzieci do wartości we współczesnej rodzinie

Teaching children values in the contemporary family

Streszczenie

Cel: Celem podjętych badań było sprawdzenie, jakie wartości uznaje współczesna rodzina i w jaki sposób stara się je eksponować w swoich działaniach wychowawczych.

Metody: Aby odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety składającego się z 24 pytań.

Rezultaty: Rezultatem przeprowadzonych badań było uzyskanie informacji na temat rozumienia przez rodziców pojęcia wartości, rodzajów wartości uznawanych za ważne, wartości eksponowanych szczególnie w wychowaniu oraz sposobów wprowadzania dzieci w świat preferowanych przez siebie wartości.

Wnioski: W oparciu o wyniki badań można stwierdzić, że współcześni rodzice uznają za najważniejsze wartości uniwersalne, które najczęściej preferowane są w procesie wychowania. Wartości te są szczególnie cenione przez rodziców, ponieważ odgrywają znaczącą rolę w prawidłowym rozwoju dziecka.

Słowa kluczowe: dzieci, wartości, wychowanie, rodzina

* e-mail: c.langier@ajd.czest.pl
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Polska. ORCID: 0000-0003 3849-7983

** e-mail: m.siembida@o2.pl
Instytut Nauk o Edukacji, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Polska. ORCID: 0000-0002-5149-0172

Abstract

Aim: The aim of the study was to check which values a modern family appreciate and how it tries to display them in its educational activities.

Methods: In order to investigate the posed problems, the diagnostic survey method was used using a questionnaire consisting of 24 questions.

Results: The result of the research was obtaining information on the parents' understanding of the values concept, types of values considered as important, values displayed especially in upbringing, and ways of introducing children to the world of their preferred values.

Conclusions: Based on the results of the study, it can be concluded that modern parents consider the most important universal values, which are most often preferred in the process of education. These values are especially appreciated by parents because they play a significant role in the proper development of the child.

Keywords: children, values, education, family

Wprowadzenie

Przemiany ekonomiczne, kulturowe i społeczne przełomu XX/XXI wieku wpłynęły w znaczący sposób na kształt i funkcjonowanie współczesnego społeczeństwa. Nowe osiągnięcia nauki i techniki ułatwiły codzienne funkcjonowanie, usprawniły wykonywanie wielu czynności i zadań, zmieniając przez to styl i standard życia wszystkich ludzi. W ten sposób wykształciła się kultura społeczeństwa ponowoczesnego, którego głównymi cechami są dyferencjacja społeczna, deinstytucjonalizacja, pluralizm kulturowy oraz indywidualizm[1].

Dokonały się także głębokie przemiany w sposobie myślenia, postrzegania innych osób, uznawania wartości oraz określania własnych priorytetów życiowych. Narastający konsumpcjonizm stopniowo doprowadził do materializacji społeczeństwa oraz postrzegania wartości człowieka poprzez stan posiadania przez niego określonych dóbr materialnych. Pojawiła się przy tym skłonność do hedonistycznych zachowań, a konsumpcja stała się symbolem wolności i niezależności. Spowodowało to osłabienie więzów międzyludzkich i skoncentrowanie się na własnych, indywidualnych potrzebach oraz samorealizacji[2].

Zmiany te wpłynęły na stopniowe przeobrażenia modelu współczesnej rodziny. Przemianie uległa jej struktura, relacje oraz sposoby sprawowania opieki rodzicielskiej. Ponowoczesną rodzinę charakteryzują indywidualizm i autonomia, przejawiające się w pewnej izolacji od reszty społeczeństwa oraz skupieniu na

[1] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2008, s. 26.

[2] K. Mazurek-Łopacińska, *Postmodernistyczna kultura konsumpcyjna w kształtowaniu popytu i stylów życia współczesnego konsumenta*, „Konsumpcja i Rozwój" 2011, nr 1, s. 47–48.

realizacji własnych potrzeb i pragnień. Istotny jest przy tym fakt, że oddalając się od wspólnoty społecznej, rodzina sama wytwarza pomiędzy jej członkami więzi wspólnotowe, które następnie stanowią podstawę wychowania rodzinnego[3].

Współczesna wspólnota rodzinna tworzy własny wzorzec życia oparty na swoim indywidualnym systemie wartości i przekonań. W codziennych relacjach przekazuje kolejnemu pokoleniu swoje poglądy oraz rozwija określone postawy i zachowania. Dlatego też współczesną rodzinę, jej model i wartości wychowawcze, uznaje się powszechnie za przyczynę wzrostu agresji i niebezpiecznych zachowań u młodych ludzi.

Wychowanie do wartości

Wychowanie to zamierzone oddziaływanie na osobowość wychowanka w celu wywołania trwałych zmian w jego poglądach, postawach i zachowaniach. Polega zatem na wyposażeniu dziecka w wiedzę, umiejętności oraz społecznie akceptowane postawy i poglądy, które umożliwią mu prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Dlatego też podstawę tych wszystkich działań musi stanowić określony, przyjęty przez dane społeczeństwo system wartości stanowiących podstawę norm i zasad regulujących relacje międzyludzkie[4].

Pojęcie wartości nie jest wyraziste i w jednoznaczny sposób zdefiniowane. Każda dyscyplina naukowa wytworzyła swoje własne ujęcie w zależności od specyfiki danej dziedziny wiedzy. Najogólniej wartości pojmuje się jako szczególne dobro, pozytywny wymiar dobra lub celu, do którego się dąży. Z pedagogicznego punktu widzenia najistotniejszą koncepcję tego pojęcia opracował Jan Szczepański[5], który określił wartości jako cechy budzące szacunek dobra, determinujące sposób postępowania człowieka. Dobra te, oddziałując na dokonywanie wyborów, poglądy i zachowania, stają się podstawą rozwoju osobowości człowieka.

Wprowadzanie wychowanków w świat wartości odbywać się może w różny sposób, a jego sukces zależy od umiejętnego korzystania z właściwych metod wychowawczych. Najskuteczniejsze w pracy z małymi dziećmi są metody tradycyjne, takie jak oddziaływania dobrym przykładem, umożliwienie konkretnych działań oraz metoda perswazji. Ich walorem jest możliwość różnorodnego zastosowania, często okazjonalnego i spontanicznego. Szczególną rolę w wychowaniu pełni metoda modelowania (oddziaływania przykładem), gdyż dla

---

[3] A. Kamińska, *Miejsce rodziny w życiu człowieka ponowoczesnego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika" 2016, nr 12, s. 83.

[4] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, s. 466.

[5] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 92.

małego dziecka osoba dorosła stanowi wzór właściwego postępowania. Dlatego w wychowaniu do wartości najistotniejszy element procesu stanowi świat wartości wychowawcy[6].

Zdaniem Katarzyny Olbrycht[7] kondycja aksjologiczna wychowawcy jest zdecydowanie ważniejsza od zastosowanych przez niego form i metod, gdyż warunkuje ona spójność oddziaływań i umożliwia dziecku zrozumienie podstawowych pojęć aksjologicznych. Osobisty kontakt z człowiekiem realizującym określone wartości pozwala dziecku na ich zrozumienie i przyjęcie. Dlatego podstawę edukacji aksjologicznej każdego człowieka stanowią wartości preferowane i eksponowane w jego środowisku wychowawczym. Można przyjąć, że poznanie i zrozumienie określonego systemu wartości w dzieciństwie, w domu rodzinnym, zdeterminuje w przyszłości wybranie pewnego sposobu życia.

Podstawę wszystkich ludzkich postaw i zachowań stanowi osobowość przejawiająca się w pewnych powtarzalnych wzorcach. Na ich powstanie wpływa szereg uwarunkowań biologicznych i społecznych, z których za jeden z najistotniejszych można uznać oddziaływanie środowiska rodzinnego. Rodzina jest tą grupą społeczną, która oddziałuje na rozwój młodego człowieka najdłużej. To od jej kultury, preferowanych wartości oraz eksponowanych norm i zasad postępowania zależy obraz i rozumienie otaczającego świata, jaki przyswoi sobie wychowanek. Rodzina zatem, zarówno poprzez zamierzone oddziaływania wychowawcze, jak i przez niezamierzony wpływ wynikający z wzajemnych relacji i demonstrowanych postaw, wpływa na kształtowanie się systemu wartości dziecka, stanowiących podstawę jego osobowości[8].

Fundament wychowania rodzinnego stanowi system uznawanych przez nią wartości oraz związane z nimi normy i zasady postępowania, które w toku codziennych czynności, rozwiązywania problemów i spotkań z innymi ludźmi, przekazywane są kolejnemu pokoleniu.

Wychowanie dzieci do wartości we współczesnej rodzinie w świetle wybranych wyników badań

Wychowanie domowe stanowi pierwszy i najważniejszy etap edukacji aksjologicznej dziecka. Poznane w tym środowisku wartości stanowić będą podstawę rozwoju moralnego dziecka, kształtować jego postawy i zachowania oraz stosu-

[6] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 271.

[7] K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana" 2012, nr 1, http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/viewFile/411/395 [dostęp: 20.09.2018].

[8] M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 118.

nek do siebie i innych ludzi. Dlatego celem podjętych badań było sprawdzenie, jakie wartości uznaje współczesna rodzina i w jaki sposób stara się je eksponować w swoich działaniach wychowawczych.

W celu uzyskania informacji na temat wychowania dzieci do wartości we współczesnej rodzinie przeprowadzono badania sondażowe z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety wśród 132 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym w powiecie lublinieckim. Pytania w ankiecie dotyczyły preferowanych przez rodziców wartości, wartości eksponowanych przez nich w wychowaniu oraz stosowanych sposobów zapoznawania dzieci z podstawowymi pojęciami aksjologicznymi. W badaniach uczestniczyło 98 kobiet (74%) i 34 mężczyzn (26%). W przeważającej liczbie były to osoby w przedziale wiekowym 30–40 lat (62%) i posiadające wykształcenie wyższe (46%) oraz średnie (38%).

Rodzina stanowi pierwsze środowisko dziecka, w którym poznaje ono i przyjmuje określone wartości. Na kształtowanie się własnego systemu wartości przez dziecko ma wpływ wiele czynników, ale przede wszystkim istotne są wartości preferowane przez rodziców w wychowaniu dziecka i świadomość potrzeby ich wprowadzania od najmłodszych lat. W związku z tym pierwsze pytanie skierowane do rodziców dotyczyło rozumienia terminu *wartość*.

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że dla zdecydowanej większości rodziców pojęcie wartości rozumiane jest jako *coś cennego* (43%), gdyż takie wyjaśnienie uzyskało największą liczbę wskazań. Natomiast zdecydowanie mniej akceptacji uzyskały kolejno odpowiedzi, że jest to *coś dobrego* (30%), a następnie *coś, do czego dążymy* (29%). Można zatem zauważyć, że opinia rodziców na temat zakresu znaczeniowego tego podstawowego pojęcia aksjologicznego zbliżona jest do definicji zawartych w literaturze przedmiotu.

Kolejnym interesującym zagadnieniem było ustalenie, jakie wartości, zdaniem badanych, są najważniejsze w życiu człowieka. Poproszono zatem rodziców, aby przyporządkowali wartości rosnąco od 1 do 8, gdzie 1 stanowi wartości najmniej ważną, natomiast 8 wartość najwyżej cenioną przez rodziców. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie 1.

W świetle uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że wartością najwyżej cenioną przez badaną populację jest *dobro*, gdyż wartość ta uzyskała najwyższą rangę. Kolejne miejsca pod względem ważności zajęły następujące wartości: *prawda*, *sprawiedliwość*, *szacunek*, *przyjaźń*, *pewność siebie* i *odwaga* oraz *piękno*. Odpowiedzi te dowodzą, że w czasach, o których przyjęło się mówić, że kultywują piękno, dla rodziców nie jest ono wartością najwyżej cenioną. Dorośli mają świadomość, że istnieją wartości cenniejsze, takie jak dobro czy prawda, określane w literaturze przedmiotu jako wartości uniwersalne[9]. W do-

[9] K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000, s. 35–37.

bie przemian cywilizacyjnych i załamywania się podstawowych systemów wartości można stwierdzić, że rodzice, wbrew powszechnym opiniom o ważności wyłącznie dóbr materialnych w życiu współczesnego człowieka, zwracają się w stronę wartości fundamentalnych.

Wykres 1. Wartości najważniejsze w życiu człowieka według opinii rodziców

Chart 1. The most important values in human life according to parents' opinions

Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Obecnie mówi się o zróżnicowanych oddziaływaniach środowiska na osobowość człowieka, zwłaszcza małego dziecka. Coraz częściej poruszana jest problematyka tak zwanych wysokich technologii, Internetu i innych urządzeń multimedialnych, traktowanych jako nowe środowisko wychowawcze, w którym dzieci i młodzież napotykają na wartości, określone postawy czy zachowania. Stały wpływ nowoczesnych technologii na rozwój dziecka przynosi pewne korzyści, lecz upatruje się w nich również zagrożeń[10].

Ze względu na fakt, że osoby dorosłe nie są już dla najmłodszego pokolenia głównym źródłem wiedzy, interesujące jest uzyskanie opinii rodziców na pytanie, jak oceniają oddziaływanie ich świata wartości na rozwój osobowości dzieci. Poproszono zatem rodziców o odpowiedź, czy ich zdaniem wartości preferowane w rodzinie mają wpływ na kształtowanie się systemu wartości u dziecka. Analizując uzyskane wyniki badań, można stwierdzić, że w opinii rodziców

[10] J. Cieszyńska-Rożek, *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, [w:] A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Człowiek – technologia – media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 11–22.

wartości preferowane w rodzinie przede wszystkim kształtują system wartości dziecka (największa liczba wskazań − 61%). Z kolei mniejsza liczba respondentów stwierdziła, że wartości te nie są najważniejsze, ponieważ dziecko ulega jeszcze innym wpływom (36%). Zdecydowanie najmniejszą liczbę wskazań uzyskała odpowiedź, że wartości rodzinne w niewielkim stopniu wpływają na kształtowanie się systemu wartości u dziecka, gdyż inne środowiska mają większy wpływ (3%). Otrzymane odpowiedzi świadczą o tym, że pomimo przekazywania przez rodziców całego bogactwa najpiękniejszych wartości nie muszą być one preferowane przez dzieci, ponieważ istnieje ryzyko przyjęcia odmiennego systemu, w zależności od tego, jak silnie inne środowiska będą oddziaływały na dziecko. Rodzice uważają, że te wartości, które przekazywane są w domu rodzinnym, powinny stanowić drogowskazy dla dziecka i fundament kształtowania się u niego systemu wartości.

Znając opinię rodziców na temat oddziaływania ich systemu wartości na rozwój dziecka, interesujące było ustalenie, czy rodzice w sposób celowy starają się wprowadzić dziecko w świat wartości. Dlatego też, odnosząc się do stwierdzenia rodziców o kształtowaniu się systemu wartości dziecka pod wpływem przede wszystkim wartości rodzinnych, zapytano badanych, czy w wychowaniu w szczególny sposób zwracają uwagę na wartości. Zdecydowana większość rodziców udzieliła odpowiedzi twierdzącej, co stanowi największą liczbę wskazań (59%). Mniejsza liczba respondentów stwierdziła, że zdecydowanie zwraca uwagę na wartości w wychowaniu (39%), a 2 ankietowanym (2%) *trudno powiedzieć*, czy przywiązują uwagę do określonych wartości w wychowaniu, czy też nie. Można więc zauważyć, ze większość rodziców przywiązuje wagę do zapoznawania dzieci z wartościami przez siebie cenionymi, co dowodzi świadomości ich roli w rozwoju osobowości dziecka.

Kontynuację zagadnienia stanowi określenie konkretnych wartości, które rodzice w sposób szczególny eksponują w swoich działaniach. Wskazane przez badanych odpowiedzi ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Rodzaje wartości eksponowane przez rodziców w wychowaniu dziecka
Table 1. The types of values exposed by parents in child's upbringing

Rodzaje wartości eksponowane w wychowaniu dziecka	Liczba wskazań*	%
Prawda	124	94
Szacunek	115	87
Dobro	109	83
Sprawiedliwość	71	54
Przyjaźń	61	46
Pewność siebie	47	36

Rodzaje wartości eksponowane w wychowaniu dziecka	Liczba wskazań*	%
Odwaga	44	33
Piękno	9	7
Inne	4	3

***N = 132**. Wyniki nie sumują się.
Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Odpowiedzi respondentów dowodzą, że najczęściej starają się oni eksponować w wychowaniu *prawdę*, następnie *szacunek* oraz *dobro.* Odpowiedzi te stanowią największą liczbę wskazań. Można zatem zauważyć, że w kolejnym zagadnieniu potwierdza się rola wartości uniwersalnych w wychowaniu, będących podstawą budowania prawidłowych relacji społecznych. Potwierdza się również opinia rodziców odnośnie przywiązywania wagi do *piękna*, ponieważ jest to wartość minimalnie eksponowana przez rodziców, o czym świadczy najmniejsza liczba wskazań. Badani rodzice zaznaczyli także inne wartości eksponowane w wychowaniu swoich dzieci, mianowicie: *tolerancję*, *odpowiedzialność*, *empatię*, *patriotyzm* oraz *zdrowie* (dwukrotnie wskazane przez respondentów). Podsumowując, można stwierdzić, że w działaniach wychowawczych rodzice koncentrują się głównie na zapoznaniu dzieci z wartościami uniwersalnymi, zogniskowanymi wokół klasycznej triady, stanowiącymi wyznacznik prawdziwego człowieczeństwa[11].

Skoro rodzice wiele wagi przywiązują do wartości uniwersalnych, można przypuszczać, że mają świadomość ich roli w rozwoju osobowości, oddziaływania na kształtowanie postaw i zachowań. W celu potwierdzenia tego przypuszczenia poproszono badanych, aby określili rolę, jaką pełni w rozwoju dzieci poznawanie przez nie świata wartości. Opinię rodziców przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Rola kształtowania świata wartości w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym według opinii rodziców
Table 2. The role of shaping the world of values in the development of a pre-school child according to parents' opinions

Znaczenie kształtowania świata wartości dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym	Liczba wskazań*	%
Pomoże zrozumieć pozytywne postawy i wzorce zachowań	72	55
Wartości będą stanowiły drogowskazy niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu	46	35
Pomoże odróżniać dobro od zła	44	33

[11] M. Łobocki, *Teoria wychowania…*, dz. cyt., s. 106–107.

Znaczenie kształtowania świata wartości dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym	Liczba wskazań*	%
Dziecko będzie potrafiło sprostać trudnym sytuacjom życia codziennego	22	17
Będzie dobrym człowiekiem	13	10
Będzie lubiane przez innych	9	7
Inne	–	–

***N = 132**. Wyniki nie sumują się.
Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Jak wynika z przedstawionych danych, dla zdecydowanej większości rodziców kształtowanie świata wartości dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest ważne, ponieważ *pomoże im zrozumieć pozytywne postawy i wzorce zachowań*, co stanowi tym samym największą liczbę wskazań. Jest to umiejętność niezwykle istotna dla dzieci w tym wieku, ponieważ stanowi podstawę kształtowania postaw społecznie pożądanych i nawiązywania właściwych relacji społecznych. Z kolei mniejsza liczba respondentów stwierdziła, że *wartości będą stanowiły drogowskazy niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu*, *pomogą odróżniać dobro od zła*, a następnie przyczynią się do tego, że *dziecko będzie potrafiło sprostać trudnym sytuacjom życia codziennego*. Odpowiedzi te stanowią mniejszą liczbę wskazań. Natomiast najrzadziej wskazywano odpowiedzi, że ukształtowanie świata wartości sprawi, iż dziecko *będzie dobrym człowiekiem* i *będzie lubiane przez innych*. Uzyskane wyniki badań dowodzą, że dla rodziców niezwykle istotne jest, aby dziecko przede wszystkim odróżniało i zrozumiało właściwe wzorce postępowania czy postawy, które pozwolą na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w środowisku społecznym.

Wprowadzanie dziecka w świat wartości polega na właściwym ich eksponowaniu, a do tego służą nośniki wartości. Obecnie istnieje wiele zróżnicowanych nośników wartości, takie jak literatura dziecięca, multimedia, Internet, rozmowa czy własny przykład, które dorośli mogą wykorzystać w swoich działaniach wychowawczych. Istotne zatem było ustalenie, które z nośników wartości rodzice dzieci w wieku przedszkolnym wykorzystują najczęściej w swoich działaniach wychowawczych[12]. Poproszono rodziców, aby przyporządkowali wartości rosnąco od 1 do 7, gdzie 1 stanowi nośnik najrzadziej stosowany, natomiast 7 nośnik wartości najczęściej wykorzystywany przez rodziców. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie 2.

[12] Zagadnienie roli nośników w wychowaniu do wartości przedstawione zostały szerzej w publikacji: M. Siembida, *Wysokie technologie jako nośniki wartości w wychowaniu małego dziecka*, „Studia z Teorii Wychowania" 2018, nr 3, s. 201–216.

Wykres 2. Nośniki wartości najczęściej wykorzystywane przez rodziców w działaniach wychowawczych
Chart 2. Carriers of values most often used by parents in educational activities

Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

W oparciu o uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że nośnikiem wartości najczęściej wykorzystywanym w działaniach wychowawczych badanej populacji rodziców jest *rozmowa z dzieckiem*, ponieważ odpowiedź ta uzyskała najwyższą rangę. Pod względem częstotliwości stosowania kolejne miejsca zajęły *własny przykład*, *kontakt dziecka w dziadkami*, *literatura dziecięca*, *programy telewizyjne*, *źródła Internetu* oraz *gry komputerowe*. Odpowiedzi te dowodzą, że rodzice poprzez rozmowę i własny przykład starają się przekazywać dzieciom wartości. Szczególne miejsce wśród wskazanych odpowiedzi przez respondentów zajmuje *kontakt dziecka z dziadkami*, dzięki czemu można stwierdzić, że to właśnie bliski kontakt z członkami rodziny stanowi najcenniejszy nośnik wartości dla małych dzieci.

Podsumowanie

Proces formowania osobowości jest długotrwały i odbywa się na przestrzeni wielu lat życia, poprzez kontakty z innymi ludźmi oraz nabywanie indywidualnych doświadczeń. Istotną rolę pełni w nim rodzina, w której poznaje się podstawowe normy i zasady postępowania, kształtuje swoje opinie i sądy w oparciu o przyjęty przez nią system wartości.

W oparciu o wyniki badań można stwierdzić, że współcześni rodzice, pomimo zmiany warunków życia i negatywnych wpływów kultury masowej, uznają za najważniejsze wartości uniwersalne, szczególnie te stanowiące podstawę moralności człowieka. Takie też wartości preferują w wychowaniu i starają się

w sposób bezpośredni, poprzez bliski kontakt z członkami rodziny, przekazać swoim dzieciom. Dowodzi to, że doceniają oni znaczenie tych wartości w prawidłowym rozwoju dziecka i mają świadomość swojej roli w ich przekazywaniu dziecku.

Rodzina ponowoczesna ulega ciągłym przeobrażeniom pod wpływem zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Przemianie uległa jej struktura, relacje pomiędzy jej członkami oraz sposoby oddziaływań wychowawczych. Należy jednak zauważyć, że pomimo tych zmian rodzina stara się eksponować w wychowaniu wartości uznawane w naszym społeczeństwie za najistotniejsze, stanowiące podstawę prawidłowego rozwoju dziecka oraz budowania relacji międzyludzkich. Można zatem wnioskować, że współczesne problemy wychowawcze, związane z niewłaściwymi postawami i zachowaniami młodych ludzi, nie wynikają ze złej kondycji aksjologicznych współczesnej rodziny, a wynikają raczej z błędów w procesie wychowania.

Bibliografia

Cieszyńska-Rożek J., *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, [w:] A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Człowiek – technologia – media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Kamińska A., *Miejsce rodziny w życiu człowieka ponowoczesnego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika" 2016, nr 12.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Mazurek-Łopacińska K., *Postmodernistyczna kultura konsumpcyjna w kształtowaniu popytu i stylów życia współczesnego konsumenta*, „Konsumpcja i Rozwój" 2011, nr 1.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.

Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana" 2012, nr 1, http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/viewFile/411/395 [dostęp: 20.09.2018].

Siembida M., *Wysokie technologie jako nośniki wartości w wychowaniu małego dziecka*, „Studia z Teorii Wychowania" 2018, nr 3.

Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2008.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.

Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.129.145

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 1.10.2018 r. – przyjęty: 10.10.2018 r.

Irmina ROSTEK*

Rodzinny trening narracyjny

Narrative training in the family

Streszczenie

Cel: Celem artykułu jest pokazanie rodziny jako środowiska istotnego dla rozwoju kompetencji narracyjnej dzieci. Kompetencja narracyjna definiowana jest jako umiejętność właściwego rozumienia, odtwarzania i tworzenia opowieści, z uwzględnieniem ich językowej złożoności oraz relacyjnego charakteru.

Metody: Na podstawie literatury przedmiotu opisane zostały prawidłowości dotyczące stymulującego charakteru narracyjnych wymian rodzinnych dla prawidłowego rozwoju dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem wymian między rodzeństwem. Materiałem ilustrującym przebieg treningu narracyjnego w rodzeństwie są zebrane w warunkach naturalnych, w ciągu trwającej cztery miesiące obserwacji, narracje dwóch braci (cztero- i ośmiolatka).

Rezultaty: Pierwsze zebrane narracje badanych dzieci różnią się w obszarze zawartości treściowej – z preferencją wobec odtwarzania negatywnych, obiektywnych zdarzeń przez młodszego i konfliktów wewnętrznych, zwieńczonych pozytywnym zinternalizowanym rozwiązaniem, przez starszego z narratorów. W toku wzajemnych wymian narracyjnych modelowaniu ulega zarówno treść, jak i struktura narracji. Wymiany narracyjne między rodzeństwem stymulują ich uczestników do refleksji, elastyczności, negocjacji, wytrwałości i konsekwencji oraz umiejętności radzenia sobie z dystraktorami.

* e-mail: irmina.rostek@ignatianum.edu.pl
Katedra Psychopedagogiki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska. ORCID: 0000-0002-8254-8867

Wnioski: Wnioski płynące zarówno z analizy literatury, jak i wstępnych badań empirycznych skłaniają do zwrócenia większej uwagi na znaczenie „wystarczająco dobrego" rodzeństwa jako istotnego elementu systemu rodzinnego wpływającego na rozwój narracyjny człowieka.

Słowa kluczowe: rodzina, kompetencja narracyjna, rozwój, rodzeństwo

Abstract

Aim: The aim of the paper is to show the family as an important environment for developing the narrative competence of children. Narrative competence is defined as the ability to properly understand, reproduce and create stories, taking into account their linguistic complexity and relational character.

Methods: Based on the literature the regularities regarding the stimulating nature of family (including siblings) exchanges for the proper development of children were described. As a material illustrating the course of family narrative training narrations of two brothers (four and eight years old) collected during four months of observation in natural environment were used.

Results: Narratives collected from children at the beginning of the survey were different in the content − with preferences for describing negative, objective events by the younger and internal conflicts with positive internalized resolutions by the older narrator. In the course of mutual narrative exchanges both the content and structure of the narrative were changed through the process of modeling. The narrative exchanges between siblings stimulates their participants to reflect, be flexible, persistent and consistent, to negotiate and cope with distractions.

Conclusions: Conclusions from both literature analysis and preliminary empirical research suggest that we should pay more attention to the figure of a "good enough" sibling as an important part of the family system influencing human narrative development.

Keywords: family, narrative competence, development, siblings

Dziecko w świecie opowieści

Jon C. Stott twierdzi[1], że dziecko idące do pierwszej klasy zetknęło się w swym dotychczasowym życiu z około dwoma tysiącami opowieści. Przy odrobinie szczęścia poznało jakiś wycinek kanonu literatury dziecięcej, a z niemal 100-procentową pewnością obcowało z historiami pojawiającymi się na ekranach telewizorów, tabletów czy komputerów: filmami, bajkami, serialami, ale też reklamami; grało w gry, których scenariusz opiera się na schemacie narracyjnym, słyszało dowcipy czy piosenki.

Wymienione opowieści kierowane są do masowego odbiorcy; znajdują się w chmurze, do której dostęp mają wszyscy uczestnicy określonego kontekstu

[1] J. C. Stott, *Making Stories Mean; Making Meaning from Stories. The Value of Literature for Children*, „Children's Literature in Education" 1994, vol. 25, nr 4, s. 243.

kulturowego. A przecież do listy opowieści przeznaczonych dla szerokiego grona odbiorców należy dodać ogromną liczbę historii opowiadanych dziecku w indywidualnym kontakcie: przez członków rodziny, przyjaciół, znajomych i nieznajomych, na temat ich samych, innych ludzi, a także samych słuchających. Patrząc z tej perspektywy, liczba podana przez Stotta przestaje się wydawać przesadzona.

Początki opowiadania

Zważywszy na tak intensywną kąpiel narracyjną nie można się dziwić, że gotowość do opowiadania pojawia się u samych dzieci bardzo wcześnie. Pierwsze opowieści tworzone przez dzieci 18-miesięczne dotyczą ich samych i są relacją z ważnych i wzbudzających emocje zdarzeń z przeszłości[2]. W okresie średniego dzieciństwa umiejętność tworzenia narracji dotyczących własnych doświadczeń z przeszłości doskonali się: dziecko odnosi się w wypowiedziach do bardziej odległych zdarzeń, potrafi opowiadać o więcej niż jednym zdarzeniu, radzi sobie z chronologicznym uporządkowaniem zdarzeń i wreszcie w przypadku sześciolatków mamy do czynienia z dobrze skonstruowanymi opowieściami, czyli takimi, które mówią „komu, co i gdzie się wydarzyło, pokazują sekwencję zdarzeń, która zmierza do punktu kulminacyjnego, a następnie kończą się poprzez opowiedzenie, jak sprawy zostały rozwiązane"[3]. To etap opanowania umiejętności tworzenia klasycznych narracji (ang. *classic narrative*).

Aż do okresu szkolnego umiejętność tworzenia narracji osobistych znacząco wyprzedza umiejętność opowiadania historii fikcyjnych. Dzieci młodsze (pomijając sztuczne warunki eksperymentalne) nie wydają się szczególnie zainteresowane tworzeniem zmyślonych opowieści. Potwierdzają to obserwacje Alison Preece[4], która − analizując spontaniczne wypowiedzi dzieci − pokazała, że rzadko (w mniej niż pięciu procentach przypadków) są to narracje fikcyjne. Przewaga ta jest w pełni zrozumiała; w okresie przedszkolnym tworzenie narracji osobistych pełni istotną funkcję rozwojową – pozwala na zrozumienie doświadczenia, łącząc zdarzenia przyczynowo, warunkowo i czasowo. W narracjach znaczenia nabierają cele, plany, motywy i emocje, sukcesy i porażki; ujmowany jest wpływ, jaki zdarzenia wywarły na opowiadającego i jego otoczenie.

---

[2] A. R. Eisenberg, *Learning to describe past experiences in conversation*, „Discourse Processes" 1985, vol. 8, nr 2, s. 177.

[3] A. McCabe, P. R. Rollins, *Assessment of Preschool Narrative Skills*, „American Journal of Speech-Language Pathology" 1994, vol. 3, nr 1, s. 46.

[4] A. Preece, *The range of narrative forms conversationally produced by young children*, „Journal of Child Language" 1987, vol. 14, nr 2, s. 91.

Przewaga narracji osobistych nad fikcyjnymi będzie w późniejszych okresach malała. Dzieje się tak na skutek częstszej ekspozycji na materiał fikcyjnych opowieści (w kontekście edukacyjnym) oraz wzrastających oczekiwań dotyczących umiejętności dziecka w tym zakresie (ponownie pojawiających się zwłaszcza w kontekście edukacyjnym). Szkoła oczekuje ze strony dziecka umiejętności zrozumienia, odtworzenia i skonstruowania opowieści dotyczącej kogoś innego niż ono samo.

Dziecko opowiada − narracje osobiste i fikcyjne

Wymyślenie fikcyjnej historii jest dla dziecka w wieku przedszkolnym zadaniem niezwykle trudnym, czego dowodzą na przykład badania Janet Gruendel[5]. Badaczka prosiła dzieci o opowiedzenie zmyślonej historii na całkiem realistyczny temat – pieczenia ciasteczek lub robienia ogniska. Dzieci przedszkolne w większości przypadków nie potrafiły takiej historii opowiedzieć − 62% opowieści stanowiły skrypty zdarzeń typowych dla danej sytuacji, zaś 30% – historie o konkretnych wydarzeniach z życia dziecka. Opowieści z założenia fikcyjne siłą rzeczy dryfowały w przypadku młodszych dzieci w stronę opowieści osobistych.

Pierwsze podejmowane przez dzieci próby tworzenia narracji fikcyjnych, choć niedoskonałe, ujawniają jednak pewne zalążki narracji dojrzałych: dzieci posługują się w nich czasem przeszłym, wprowadzają postaci fikcyjne oraz używają tradycyjnych formuł otwierających („dawno, dawno temu") i zamykających opowiadanie („i żyli długo i szczęśliwie").

Maria Kielar-Turska pokazuje rozwojowe różnice w odniesieniu do treści fikcyjnych narracji. Młodsze dzieci skupiają się na upadkach, wypadkach i przemocy, starsze (w wieku szkolnym) opowiadają chętniej o podróżach i przygodach, częściej korzystają z bogatszych zasobów wiedzy społecznej. Komplikacje w przypadku młodszych dzieci wynikają ze zdarzeń obiektywnych, z czasem wzrasta koncentracja na konfliktach wewnętrznych bohaterów. Młodsze dzieci rozwiązują konflikty siłą, starsze częściej proponują przekonywanie, perswazję, zawarcie kontraktu czy podstęp[6].

Chociaż dzieci przedszkolne mają trudności w tworzeniu zmyślonych historii, ich wrażliwość na schemat narracyjny opowieści fikcyjnych widoczna

[5] J. Gruendel, *Scripts and stories. A study of children's event narratives*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Yale University 1980. Za: J. A. Hudson, L. R. Shapiro, *From knowing to telling. The development of children's scripts, stories, and personal narratives*, [w:] A. McCabe, C. Peterson (red.), *Developing narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Hilsdale 1991.

[6] M. Kielar-Turska, *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania" 2018, vol. 17, nr 42, s. 75.

jest w kontekście zdolności do odtwarzania opowieści, z którymi dzieci miały wcześniej do czynienia. Badania z lat 70. XX wieku pokazywały wysoki stopień zaawansowania tego aspektu rozwoju narracyjnego już w przypadku dzieci czteroletnich[7]. Badacze dowodzili, że dzieci przedszkolne są w stanie poprawnie odtworzyć sekwencję zdarzeń zawartą w opowieści fikcyjnej pod warunkiem, że opowieść ta zbliżona jest do wzorcowej „dobrej historii" zawierającej w sobie niezbędne elementy gramatyki historii.

Nawet w obrębie wzorcowej historii część elementów wydaje się jednak uprzywilejowana w trakcie odtwarzania. Najczęściej są to elementy ekspozycji związane z bohaterem, zdarzenie początkowe oraz konsekwencje. Najrzadziej odtwarzane są pozostałe elementy tła (odnoszące się do kontekstu), wewnętrzne odpowiedzi (w tym reakcje emocjonalne, przekonania, mniejsze cele) oraz sformułowania końcowe. Stosunkowo dobrze odtwarzane są zamiary oraz większe cele[8]. Prawidłowość ta dotyczy nie tylko młodszych dzieci, lecz także osób w różnym wieku.

Niechętne do spontanicznego opowiadania fikcji dzieci przedszkolne postawione przed takim zadaniem opowiadają w sposób zgodny z kanonem dobrej opowieści. Dzieje się tak w przypadku większości badanych przez Nancy L. Stein pięciolatków. Warto jednak zauważyć, że 48% badanych dzieci pięcioletnich, 31% trzecioklasistów i 24% piątoklasistów opowiadało w sposób niekanoniczny (bez uwzględnienia czasowych czy przyczynowych połączeń między zdarzeniami lub nie uwzględniając aspektu wewnętrznych przeżyć bohaterów). Świat wewnętrznych przeżyć drugiego człowieka wydaje się trudno dostępny nawet dla dzieci, które przekroczyły próg szkoły. Fikcyjne dobre historie (spójne i uwzględniające cel, odnoszące się do stanów wewnętrznych bohaterów) będą mogli tworzyć dopiero piątoklasiści[9].

Rola rodziców w rodzinnym treningu narracyjnym

Aż do wieku wczesnoszkolnego narracje osobiste dominują nad fikcyjnymi. Jak wspomniano wcześniej, dzieje się tak, ponieważ narracje osobiste pełnią istotną rolę w rozwoju dziecka − pomagają w porządkowaniu własnych doświadczeń. Jest jednak jeszcze jeden powód − narracje osobiste są silniej wzmacniane przez dorosłych − bardziej zainteresowanych tym, co dzieje się w realnym życiu dziecka, niż tym, co dzieje się w jego wyobraźni.

---

[7] N. L. Stein, C. G. Glenn, *An analysis of story comprehension in elementary school children*, [w:] R.O. Freedle (red.), *New directions in discourse processing*, vol. 2, Ablex, Norwood 1979, s. 73.

[8] Tamże.

[9] J. A. Hudson, L. R. Shapiro, *From knowing to telling...*, dz. cyt, s. 101.

Najwcześniejsza wersja opowieści o sobie staje się właściwą narracją dzięki wsparciu ze strony opiekunów. Większość ciężaru opowieści spoczywa na dorosłych, którzy na bazie enigmatycznych sformułowań, niezrozumiałych dla zewnętrznego obserwatora, snują opowieść o zdarzeniach z przeszłości. W okresie między trzecim a piątym rokiem życia dziecięca umiejętność angażowania się w rozmowy na temat przeszłości doskonali się, choć nadal w dużej mierze narracje, które powstają, są narracjami współautorskimi[10].

Przez kolejne lata odbywa się w rodzinie intensywny trening narracyjny. Tak jak w przypadku treningu sportowego, tak i tutaj wyspecjalizowani „trenerzy" stosują określone zabiegi wobec swoich podopiecznych. W trakcie treningu, w procesie modelowania, dziecko przyswaja treść opowieści o sobie. Dzieci na opowiadanych przez rodziców historiach uczą się uwarunkowanych kulturowo wzorców kobiecych i męskich opowieści. Matki opowiadają dzieciom inaczej niż ojcowie. Kobiety tworzą opowieści dłuższe, bardziej złożone, bardziej nasycone emocjonalnie i skupione na relacjach; mężczyźni opowiadają historie, w których na plan pierwszy wysuwają się motywy siły i osiągnięć. Rodzice inaczej opowiadają synom i córkom − motywy społeczne pojawiają się częściej w narracjach skierowanych do dziewczynek, w opowiadaniach kierowanych do chłopców częściej zwraca się uwagę na autonomię i niezależność. W konsekwencji chłopcy opowiadają historie, w których na plan pierwszy wysuwają się ich wartości i przekonania, dziewczynki bardziej skupiają się na relacjach − z rówieśnikami, przyjaciółmi i miłościami[11].

Trening narracyjny odbywa się jednak nie tylko poprzez modelowanie. Stosując określony zestaw wzmocnień, rodzice przyczyniają się do jakości opowiadań tworzonych przez dzieci. Zachowania takie jak zadawanie dziecku pytań typu „kiedy", „gdzie", „dlaczego", „co", „kto" i „jak"; odwoływanie się do jego wcześniejszych doświadczeń; podążanie za dzieckiem i okazywanie zainteresowania jego opowieścią; chwalenie opowiadającego − charakterystyczne dla opisywanych przez Robyn Fivush[12] „wysoce elaboratywnych" matek, przynoszą niezwykle korzystne rezultaty dla jakości dziecięcych opowieści[13].

---

[10] K. Nelson, R. Fivush, *The Emergence of Autobiographical Memory. A Social Cultural Developmental Theory*, „Psychological Review" 2004, vol. 111, nr 2, s. 497.

[11] A. Thorne, K. C. McLean, *Gendered reminiscence practices and self-definition in late adolescence*, „Sex Roles. A Journal of Research" 2002, vol. 46, nr 9−10, s. 261; W. Zaman, R. Fivush, *When My Mom Was a Little Girl… Gender Differences in Adolescents' Intergenerational and Personal Stories*, „Journal of Research on Adolescence" 2011, vol. 21, nr 3, s. 703.

[12] R. Fivush, *Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion*, „Clinical Social Work Journal" 2007, vol. 35, nr 1, s. 38−40.

[13] A. M. Boland, C. A. Haden, P. A. Ornstein, *Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds*, „Journal of Cognition and Development" 2003, vol. 4, nr 1, s. 60.

Inni uczestnicy treningu narracyjnego

Wieloletnie obserwacje prowadzone przez Ageliki Nicolopoulou z Lehigh University dowodzą, jak ważną rolę w rozwoju narracyjnym dzieci odgrywają ich rówieśnicy. Badaczka stanowczo podkreśla, że skupianie się wyłącznie na znaczeniu diad dorosły – dziecko w opisie rozwoju narracyjnego jest błędnym uproszczeniem[14].

W zaproponowanej przez nią prostej procedurze badawczej, stosowanej w odniesieniu do setek dzieci wywodzących się z różnych środowisk, przedszkolaki dostawały szansę opowiadania historii. W wyznaczonym miejscu sali przedszkolnej siedział badacz, który rejestrował opowiadania, a następnie były one na głos odczytywane w obecności wszystkich dzieci z grupy, po czym słuchacze odgrywali usłyszaną historię. Działo się tak przez szereg kolejnych dni.

Obserwacje poczynione przez badaczkę są następujące: po pierwsze, dzieci z ogromną chęcią angażowały się w opowiadanie historii, a także w późniejsze ich odgrywanie. Zaangażowanie ich nie malało wraz z upływem czasu. Po drugie, opowiadając, dzieci sięgały chętnie do tematów, postaci, tła czy wątków zapożyczonych z opowiadań innych dzieci, tych usłyszanych od dorosłych, a także bajek czy programów telewizyjnych, nie powtarzając ich jednak w sposób dosłowny, lecz raczej tworząc wariacje na ich temat. I wreszcie po trzecie, praktyka opowiadania historii przez dzieci w grupie przedszkolnej przyczyniała się do rozwoju umiejętności opowiadania, według autorki tak intensywnego, że dzieci osiągały poziom znacząco wyprzedzający prawidłowości rozwojowe przedstawiane w literaturze[15].

Interesującą ilustracją procesu grupowej stymulacji rozwoju narracyjnego jest relacja badaczki z pracy z grupą przedszkolną złożoną z dzieci wywodzących się z uboższych kulturowo środowisk. W opisywanym przypadku, pomimo ogromnego entuzjazmu dzieci, początki były trudne – dzieci najczęściej przedstawiały narracje, które sprowadzały się do wymienienia postaci (były to opowieści, w których właściwie nic się nie działo). Przełom nastąpił po upływie trzech tygodni, gdy jedna z dziewczynek opowiedziała historię, która jako pierwsza zbliżona była do prawdziwego opowiadania. Była to opowieść o pannie młodej i panu młodym oraz zwierzęciu, które pojawiło się na ślubie i zniszczyło kościół. Opowiadanie to „zainfekowało" pozostałe dzieci z grupy. Przejawiało się to zarówno w podejmowaniu podobnej tematyki (wesele oraz agresja ze strony zwierzęcia), jak i w sposobie opowiadania (w opowieściach dzieci pojawiły

[14] Zob. m.in. A. Nicolopoulou, *Peer-Group Culture and Narrative Development*, [w:] S. Blum-Kulka, C. E. Snow (red.), *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Malwah 2002.

[15] Tamże.

się takie elementy, jak wprowadzenie, przedstawienie bohaterów i komplikacje) – historia stała się wspólną własnością grupy. Trening narracyjny w relacji z rówieśnikami odbywał się na innych zasadach niż ten w relacji z dorosłymi − nie była to skośna relacja eksperta z nowicjuszem, uczącego z uczącym się, w której przepaść kompetencyjna między dwoma jej uczestnikami jest bezdenna, lecz demokratyczna relacja oparta na równouprawnieniu[16].

Rola rodzeństwa w rodzinnym treningu narracyjnym

Relacja z rówieśnikami w przedszkolu nie jest jedyną, w której dziecko spotyka się z kimś będącym o krok przed nim (lub za nim) w rozwoju. W przypadku większości dzieci zauważyć można, że chociaż niewątpliwie to rodzice są podstawowymi trenerami w rodzinnym treningu narracyjnym, nie są jednak trenerami jedynymi.

W rodzinie zadzierzgnięta zostaje najdłużej trwająca więź naszego życia, niemożliwa do zerwania (w przeciwieństwie do relacji z przyjacielem z przedszkola), łącząca osoby posiadające szereg wspólnych doświadczeń i, w odróżnieniu od związku z rodzicami, mająca względnie egalitarny charakter − więź z rodzeństwem. W przypadku części osób będzie to więź wyjątkowo silna, w przypadku innych − słabsza. Z jednej strony jest to więź mogąca przynosić jednostce wiele zdrowotnych, poznawczych czy tożsamościowych korzyści. Bliski związek z bratem czy siostrą może być źródłem wsparcia i pomocy, chroniąc przed depresją[17]. Rodzeństwo może przyczyniać się do rozwoju intelektualnego − i chociaż intuicja podpowiada, że podstawowym beneficjentem jest młodsze rodzeństwo (starsze buduje rusztowanie, które umożliwia dziecku realizację zadań znajdujących się w sferze najbliższego rozwoju) − jednak starsze może również zyskiwać (na przykład pomagając w nauce młodszemu rodzeństwu, samo osiąga lepsze wyniki w nauce, niż to, które nie pomaga[18]). Rodzeństwo może odgrywać istotną rolę w radzeniu sobie z ważnymi zmianami życiowymi; jest też źródłem informacji tożsamościowych − płynących z porównywania się do rodzeństwa, zarówno samodzielnego, jak i tego dokonywanego przez innych.

Z drugiej jednak strony w relacji z rodzeństwem uczymy się dokuczania, znęcania się i upokarzania, a badania pokazują, że z rodzeństwem kłócimy się

[16] Tamże.

[17] Np. J. Y. Kim [i in.], *Longitudinal Linkages Between Sibling Relationships and Adjustment From Middle Childhood Through Adolescence*, „Developmental Psychology" 2007, vol. 43, nr 4, s. 960.

[18] T. E. Smith, *Growth in academic achievement and teaching younger siblings*, „Social Psychology Quarterly" 1993, vol. 56, nr 1, s. 77.

znacznie częściej niż z rówieśnikami[19]. Fenomen ten można prosto wytłumaczyć – na skutek konfliktu relacja z rówieśnikiem może zostać zerwana, z siostrą czy bratem tak się nie stanie. Konflikt między rodzeństwem może przyczyniać się do późniejszych kłopotów z rówieśnikami, zachowaniem i agresją[20], a trudne relacje z rodzeństwem przyczyniają się do obniżonego nastroju, poczucia osamotnienia i niskiej samooceny[21].

Jak wspomniano wcześniej, wieloletnie badania Nicolopoulou pokazywały dynamikę grupy przedszkolnej, w której dzieci dzięki wzajemnej stymulacji osiągały wykraczający znacznie poza oczekiwany dla ich wieku poziom rozwoju narracyjnego. Autorka ta sygnalizuje, że pomimo przeprowadzenia szeregu badań wskazujących na znaczenie więzi między rodzeństwem dla rozwoju w różnych obszarach funkcjonowania człowieka, problematyka znaczenia rodzeństwa dla rozwoju narracyjnego nie została dotychczas w wystarczającym stopniu opracowana[22]. Obserwacja ta skłania do postawienia pytania o to, jaką rolę może odgrywać rodzeństwo w rozwoju narracyjnym człowieka.

Implikacje empiryczne – trening narracyjny w relacji między rodzeństwem

Jak wspomniano powyżej, na tle bogatej literatury pokazującej badania dotyczące roli, jaką w rodzinnym treningu narracyjnym odgrywają rodzice, widoczna staje się spora luka w obszarze badań empirycznych dotyczących znaczenia rodzeństwa dla rozwoju narracyjnego dzieci. W związku z tym podjęte zostały badania, których celem było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jaką rolę w rozwoju narracyjnym dzieci odgrywa ich rodzeństwo?

Pytanie to uszczegółowione zostało w następujący sposób:

- Czy w relacji z rodzeństwem można zaobserwować przejawy modelowania zachowań narracyjnych?
- Jakiego rodzaju wzmocnienia zachowań narracyjnych mogą pojawiać się w relacji z rodzeństwem?

---

[19] A. L. Cutting, J. Dunn, *Conversations with siblings and with friends. Links between relationship quality and social understanding*, „British Journal of Developmental Psychology" 2006, vol. 24, nr 1, s. 80.

[20] Np. A. R. Solmeyer, S. M. McHale, A. C. Crouter, *Longitudinal Associations between Sibling Relationship Qualities and Risky Behavior across Adolescence*, „Developmental Psychology" 2014, vol. 50, nr 2, s. 600.

[21] Np. L. Bowes [i in.], *Sibling Bullying and Risk of Depression, Anxiety, and Self-Harm. A Prospective Cohort Study*, „Pediatrics" 2014, vol. 134, nr 4, s. 1032.

[22] A. Nicolopoulou, *Peer-Group Culture…*, dz. cyt., s. 119–120.

– Na czym polega różnica między treningiem narracyjnym odbywającym się w relacji z rodzicami a tym odbywającym się w relacji z rodzeństwem?

Jedną z wątpliwości pojawiających się w trakcie badań nad rozwojem narracyjnym dzieci jest ta związana z ich laboratoryjnym charakterem. Możliwość uchwycenia rzeczywistych zachowań dzieci dają natomiast badania prowadzone w warunkach naturalnych. Stąd też przedstawione poniżej badania przeprowadzone zostały w domu przez matkę, w trakcie aktywności nieodbiegających od codziennych praktyk domowych. W trwającym cztery miesiące badaniu uczestniczyli dwaj bracia: Narrator 1 – chłopiec, który w chwili rozpoczęcia badań miał 8 lat 6 miesięcy i 7 dni, oraz Narrator 2 – chłopiec, który w chwili rozpoczęcia badań miał 4 lata 5 miesięcy i 23 dni.

Procedura zbierania narracji przebiegała w następujący sposób: wieczorem, przed zaśnięciem, dzieci proszone były o opowiedzenie bajki. W założeniu każde z dzieci proszone było o opowiedzenie jednej bajki, ale w rzeczywistości, ponieważ dzieci wykazywały ogromną chęć opowiadania, rzadko sesje takie kończyły się na dwóch bajkach. W trakcie kolejnych sesji kolejność opowiadania się zmieniała.

Każda z sesji była rejestrowana (przy pełnej aprobacie ze strony dzieci), a następnie zapisana w formie transkrypcji.

Analiza narracji dziecięcych

Począwszy od pierwszych analiz zawartości treściowej narracji dziecięcych[23] powtarza się obserwacja wskazująca, że historia opowiedziana przez przedszkolaka to najczęściej opowieść o upadkach, wypadkach i przemocy (dobra historia to zła historia). Warto zauważyć, że we wspomnianych wcześniej badaniach Nicolopoulou[24] opowieść, która uruchomiła w grupie gotowość do lepszego opowiadania, miała również brutalnych charakter. Nic dziwnego zatem, że bajki młodszego z narratorów, opowiadane podczas pierwszej sesji, koncentrują się wokół dramatycznych wydarzeń:

> Bajka 1.
> Narrator 2: Dawno, dawno temu, za górami, za lasami było ładne słońce. Wyszła dziewczynka. Na imię miała Ola, a chłopczyk… Niestety mama i tata umarli i sami mieli być.
> Narrator 1: Nie, oni wyjechali gdzieś.
> Narrator 2: Nie! Tak było. I było pięknie i szczęśliwie. Koniec.

[23] M. Kielar-Turska, *Refleksja nad istotą…*, dz. cyt., s. 75.
[24] A. Nicolopoulou, *Peer-Group Culture…*, dz. cyt., s. 141.

Bajka 2.
Narrator 2: Rodzinka piękna mieszkała w małym domku, który był taki... Był wielki za to, ale coś się stało. Pewnego dnia było za dużo soli i była powódź sólowa i niestety nikt nie zginął. [...] Zbudowali nowe miasto. I żyli nowi i szczęśliwie.

Opowieść wydaje się pełnić w życiu przedszkolaka podobną funkcję jak zabawa − pozwala na zamknięcie negatywnych, niebezpiecznych wydarzeń w ramach bezpiecznych granic narracji. Dramaty rozgrywają się na bezpiecznym terytorium fikcji, która daje możliwość zakończenia słowami „i żyli długo i szczęśliwie". W przypadku starszych dzieci tematyka narracji się zmienia − kluczowe staje się nie tyle poradzenie sobie z indywidualnymi trudnościami, ile wbudowanie siebie i opowieści w szerszy kontekst społeczny. A zatem komplikacje i ich rozwiązania, które w przypadku młodszych dzieci wynikają ze zdarzeń obiektywnych (takich jak wspomniana wyżej powódź sólowa) i prowadzą do obiektywnych zmian, z czasem przekształcają się w komplikacje wynikające z konfliktów wewnętrznych bohaterów i prowadzą ich do zinternalizowanych rozwiązań.

Narrator 1 w trakcie pierwszej sesji opowiada następującą bajkę:

Bajka 3.
Narrator 1: Dawno, dawno temu była sobie mała żabka.
Narrator 2: Dużo żabek, które skakało.
Narrator 1: Ta mała żabka była bardzo fajną żabką, bo miała...
Narrator 2: Ona nie była fajną żabką!
Narrator 1: Ta żabka miała mnóstwo wspaniałych pomysłów.
Narrator 2: I złamała niestety... nóżkę.
Narrator 1: I chodziła do... Kajetan! Cicho. Chodziła do szkoły ze swoimi kolegami.
Narrator 2: Nie. Nudna bajka!!!
Narrator 1: Muszką, misiem i wilczusiem, i ważką. Bardzo się lubili, ale najwięcej pomysłów na zabawę miała żabka. Cieszyli się, bo za niedługo mama miała urodzić małą kijankę. Koniec. Bardzo fajna opowieść.

Starszy z narratorów przedstawia społeczny kontekst funkcjonowania bohatera, zaś komplikacja ma pozytywny wydźwięk. W odbiorze młodszego z narratorów to nudna opowieść, próbuje on nawet interweniować, podpowiadając, w jaki sposób można by zrobić bajkę ciekawszą: wprowadzając negatywne komplikacje.

Pierwsze opowiadania stworzone przez obu chłopców są zgodnie z rozwojowymi oczekiwaniami w stosunku do dzieci w ich wieku. Ciekawe rzecz zdarza się jednak podczas tej samej sesji po wysłuchaniu przez młodszego chłopca bajki stworzonej przez starszego brata.

Bajka 4.
Narrator 2: Dawno, dawno temu był sobie ładny jeden świetlik, który jadł wiele komarów.
Narrator 1: Nie, bardzo mało jadł!
Narrator 2: Dużo! Ale się zaczęło, że miał kolegów...

Narrator 1: Nie miał kolegów!
Narrator 2: Miał kolegów takich... Miał kolegę żabusię, byczka, wilka i miał jelonka i...
Narrator 1: Byli bardzo szczęśliwi, bo wszyscy cuchnęli.
Narrator 2: Nie!!! I urodziła pięknego świetlika, którego nazwali Żabka Kolusia. Koniec.

Młodszy z braci „pożycza" od starszego szereg elementów treściowych: społeczny wymiar, komplikację, moment i formę zakończenia. Starszy brat pełni rolę skutecznego modela treści narracji, przyczyniając się do powstania opowieści z wyższego treściowo poziomu niż oczekiwany.

Modelowanie nie dotyczy jednak tylko treści, lecz także makro- i mikrostrukturalnych charakterystyk narracji. W pierwszej narracji młodszego z opowiadających, zgodnie z rozwojowymi oczekiwaniami, wprowadzony jest bohater, zdarzenie początkowe i konsekwencja; narrator posługuje się czasem przeszłym, wprowadza postaci fikcyjne oraz używa tradycyjnych formuł otwierających („dawno, dawno temu") i zamykających opowiadanie („i żyli długo i szczęśliwie"). W trakcie kolejnych sesji starszy z braci pokazuje, że narracja może jednak rozpoczynać się inaczej − bezpośrednim zwrotem do audytorium. Zwraca tym samym uwagę młodszego brata na fakt, że podstawowym celem opowieści jest nie tylko zreferowanie wydarzeń, lecz także nawiązanie kontaktu z odbiorcą.

Sesja 6. Narrator 1: Cześć, jestem Piotrek i opowiem wam bajkę. Bardzo ładną.
Sesja 7. Narrator 1: Siemaneczko z tej strony orencz. Dzisiaj opowiem wam bajkę.
Sesja 10. Narrator 1: Pamiętacie o Arturze, że jego siostra się wspinała?

I oto w trakcie 12. sesji:

Narrator 2: Dawno, dawno temu było... Pamiętacie tę bajkę o tym... o małpce?

Sprawdzone dotychczas rozwiązanie, nakazujące, by bajka rozpoczynała się magicznym otwarciem, uzupełnione zostaje o nowe rozwiązanie − uwypuklające kontakt z audytorium. Na marginesie warto również zaznaczyć, że młodszy z narratorów „pożycza" także od brata pomysł, by historia obejmowała więcej niż jedną sesję.

Modelowana jest nie tylko ogólna struktura, ale też konkretne zabiegi językowe, takie jak wykorzystanie w narracji mowy niezależnej.

Sesja 8.
Narrator 1: [...] Poszli do szpitala i wtedy coś w brzuchu zaklekotało. I wyszło na świat.
Lekarze (powiedzieli): „Jejku, ale to ładne dziecko".
Narrator 2: Do stu parówek – mówi lekarz!
Sesja 14.
Narrator 2: [...] Idą sobie, idą sobie. Ale nie spotkało ich szczęście. Oni sobie (jechali) samochodzikiem żabkowym. Na drodze były remonty. (Powiedzieli:) „Musimy pojechać tramwajem żabkowym". (Powiedzieli:) „Tak, okej" [...].

Umiejętność wplatania w opowieść elementów dialogu związana jest z gotowością do przyjęcia innej niż własna perspektywy, wypowiedzenia się „cudzymi ustami". Co ciekawe, w kontekście edukacyjnym dzieci zachęcane są do tworzenia opowiadań w trzeciej klasie szkoły podstawowej, w trakcie tych pierwszych prób dzieci otrzymują jednak polecenie powstrzymania się od wplatania w opowieść dialogów. Ten element narracji wprowadzany jest dopiero w czwartej klasie[25].

Trening narracyjny w rodzeństwie to nie tylko modelowanie. Odbywa się także poprzez zadawanie pytań, korygowanie i ocenę.

Sesja 8.
Narrator 2: Była taka czerwona dziewczynka, która się nazywała Czerwony Kapturek. Babcia był smutna. Bo nikt jej nie pilnował i była chora. Szedł...
Narrator 1: A co z dziadkiem?
Narrator 2: Szedł... Mama dała jej koszyczek i tam dały kiełbaski i coś innego. I na dodatek było tak, że szedła, szedła. I spotkała wilka. A mamusia mówiła: „Nie rozmawiaj z nieznajomymi". I nie słuchała. I pobiegł i zjadł, i to było wkurzone.
Narrator 1: Jak to wkurzone? Nie rozumiem. Kto był wkurzony?
Narrator 2: I zjadł czerwonego kapturka.
Narrator 1: Najpierw babcię.
Narrator 2: I była babcia. A ty mi nie przeszkadzaj, Piotrek. I leśniczy zastrzelił wilka. Koniec. I żyli długo i szczęśliwie.
Narrator 1: Krótkie.

Przytoczony przykład wydaje się być karykaturą zachowania „elaboratywnego" opiekuna. Starszy brat nie dba od komfort opowiadającego, zadaje młodszemu pytania „kiedy", „gdzie", „dlaczego", „co", „kto" i „jak" nie tyle po to, by ułatwić mu skonstruowanie opowieści, ale po to, by ją zdyskredytować. Potwierdzeniem tego wydaje się negatywna ocena bajki wystawiona na koniec.

Kolejny z przykładów ilustruje, jak bardzo frustrujące dla młodszego rodzeństwa mogą być działania podejmowane przez starszych:

Sesja 10.
Narrator 2: Dawno, dawno temu za górami, za lasami było tak pięknie.
Narrator 1: A był tam Mikołaj?
Narrator 2: Nie.
Narrator 1: Szkoda. A święty?
Narrator 2: Nie.
Narrator 1: A przychodził?
Narrator 2: Nie. Była tam pewna małpka...
Narrator 1: Jak miała na imię?

[25] Oczywiście należy podkreślić, że w przypadku szkoły mamy do czynienia ze znacznie trudniejszymi narracjami pisanymi; rozwój umiejętności w tym obszarze powiązany jest jednak z wcześniejszymi kompetencjami w zakresie tworzenia narracji ustnych.

Narrator 2: Ala.
Narrator 1: Ja będę zadawał pytania.
Narrator 2: Nie będziesz występował w mojej bajce.
Narrator 1: Będę.
Narrator 2: Nie będziesz, bo to tylko dla przedszkolaków bajka. I miała kolegów: żabkę Alę...
Narrator 1: Powtarza się. A papuga?
Narrator 2: Nie było papugi.
Narrator 1: Wiesz, ze małpy żyją w Afryce? Są też żaby, ale są też papugi, krokodyle i lwy.
Narrator 2: Słoń tam był!
Narrator 1: O, słoń, no!
Narrator 2: Dinozaur.
Narrator 1: Dinozaury już dawno wyginęły.
Narrator 2: Mamut.
Narrator 1: Mamuty też wyginęły. Kajtek, dinozaury i mamuty wyginęły.
Narrator 2: Nie.
Narrator 1: Aha, bo ty mówiłeś na początku: dawno, dawno temu! To wtedy nie było niczego innego niż dinozaury. [...]
Narrator 1: A okapi? Okapi na zdjęciu wystawia tyłek.
Narrator 2: Pani będzie... I tam rodzice mieli tam jeszcze jednego kolegę. To był taki żółw. Żółw sępi.
Narrator 1: No, jest taki.
Narrator 2: Był podobny do drewna. Widziałeś takiego?
Narrator 1: Do drewna, tak.
Narrator 2: I żyli długo i szczęśliwie. Koniec.

Wydaje się, że tego typu zachowanie będzie przynosiło wyłącznie negatywne konsekwencje. I tak się w pewnym stopniu rzeczywiście dzieje. Narratorowi w gruncie rzeczy z jednej strony nie udaje się skonstruować opowieści jako takiej. Z drugiej jednak strony doświadczenie takie − niemożliwe w zasadzie do zdobycia w relacji z typowym rodzicem (który albo nie słucha w ogóle, albo słucha z uwagą) − stanowi istotną lekcję radzenia sobie z dystraktorami i utrzymaniem opowieści w ryzach. Napięcie, czy nawet konflikt, w relacji między rodzeństwem wydaje się mieć niezwykle istotne rozwojowo konsekwencje − zarówno negatywne, jak i pozytywne.

Zakończenie

Kompetencja narracyjna, która ujawnia się na wielu płaszczyznach: w procesach rozumienia, odtwarzania i tworzenia narracji, o charakterze osobistym lub fikcyjnym, pod postacią wypowiedzi ustnych i pisemnych, wyposaża nas w narzędzia dające możliwość rozumienia własnych doświadczeń oraz komunikowania

się ze światem. Trudności rozwojowe w tej sferze wiążą się z szeregiem istotnych konsekwencji, zarówno poznawczych, emocjonalnych, jak i społecznych. Podejmowane coraz częściej badania edukacyjne z tego obszaru pokazują ciągłość między poziomem kompetencji narracyjnej dzieci w okresie przedszkolnym a radzeniem sobie z nauką w późniejszych okresach. Badania te ukazują również, jak ogromne wyzwanie stanowi edukacja w tym zakresie, w sytuacji, w której znacząca część dzieci szkolnych nie rozumie, co czyta lub słyszy, nie potrafi odtworzyć historii i nie umie skomponować spójnej opowieści. Co istotne, nie dotyczy to tylko trudności w przetwarzaniu historii fikcyjnych; coraz częściej pojawiają się głosy mówiące, że mamy do czynienia z procesem denarratywizacji – zamierającą umiejętnością tworzenia narracji osobistych, co przyczynia się do trudności w konstruowaniu spójnej tożsamości narracyjnej.

Dostrzeżenie tej niepokojącej prawidłowości przyczyniło się do popularyzacji idei interwencji narracyjnych. Niestety czaso- (i koszto-) chłonność tego typu projektów, w połączeniu z ich umiarkowaną skutecznością, zniechęca do ich powszechnego stosowania. W realiach polskiego systemu edukacyjnego fizyczną niemożliwością wydaje się objęcie szczególną narracyjną troską wszystkich dzieci w grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej, dlatego też tak istotne wydaje się popularyzowanie idei angażujących środowisko rodzinne w trening narracyjny dzieci.

Rodzice są podstawowymi trenerami narracyjnymi. Można jednak wskazać kilka powodów, dla których nie byłoby dobrze, gdyby byli trenerami jedynymi. Przede wszystkim rodzice stanowią idealne, niedoścignione wzorce, którym trudno dorównać. Ponadto dorosłym niezwykle trudno jest przyjąć perspektywę dziecka i dopasować przekaz do jego potrzeb i możliwości. Możemy się o tym przekonać, oglądając współczesne bajki, które niejednokrotnie przynoszą dużo większą satysfakcję dorosłym widzom niż tym, dla których teoretycznie są przeznaczone. Na usprawiedliwienie twórców współczesnych bajek możemy powiedzieć, że te klasyczne (np. braci Grimm) też niekoniecznie dopasowane były do możliwości dziecięcego audytorium. Podczas gdy dorośli dysponują zbyt wyrafinowanymi narzędziami do tworzenia opowieści dla dzieci, rodzeństwo ma te narzędzia znacznie bardziej prymitywne, a tym samym bardziej dopasowane do aktualnego poziomu rozwoju dziecka. Opowieści starszego rodzeństwa i dialogi wokół powstających narracji odgrywają się w sferze najbliższego rozwoju dziecka.

Pożywką dla rozwoju w kontakcie z rodzeństwem jest konflikt, który zmusza uczestników narracyjnego spotkania do refleksji (trzeba się nauczyć opowiadać, podążając za słuchaczem, a nie liczyć na to, że słuchacz będzie podążał za nami), elastyczności, negocjacji, ale też wytrwałości i konsekwencji oraz umiejętności radzenia sobie z dystraktorami. Spotkanie z rodzeństwem jest nie

tyle wspomnianą na początku „kąpielą narracyjną", ile raczej „narracyjnym podtapianiem".

Oczywiście należy mocno podkreślić, że na potrzeby artykułu wybrano pewne przykłady tego, co może się zdarzyć w trakcie rodzinnego treningu narracyjnego, nie oznacza jednak, że zdarzyć się musi. Chociaż to rodzeństwo oddziałuje wzajemnie na swoje opowieści, w dużej mierze to od dorosłych zależy, czy kultura opowiadania stanie się elementem życia rodzinnego. Dla rodziców dostrzegających istotne rozwojowe znaczenie umiejętności rozumienia, tworzenia i odtwarzania opowieści przez dzieci świadomość, że umiejętność ta budowana jest w dużej mierze w rodzinie może stanowić ogromne wyzwanie i zachętę do podejmowania różnego rodzaju działań, w tym także tych wykorzystujących potencjał tkwiący w relacji między rodzeństwem.

Bibliografia

Boland A. M., Haden C. A., Ornstein P. A., *Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds*, „Journal of Cognition and Development" 2003, vol. 4, nr 1.

Bowes L. [i in.], *Sibling Bullying and Risk of Depression, Anxiety, and Self-Harm. A Prospective Cohort Study*, „Pediatrics" 2014, vol. 134, nr 4.

Cutting A. L., Dunn J., *Conversations with siblings and with friends. Links between relationship quality and social understanding*, „British Journal of Developmental Psychology" 2006, vol. 24, nr 1.

Eisenberg A. R., *Learning to describe past experiences in conversation*, „Discourse Processes" 1985, vol. 8, nr 2.

Fivush R., *Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion*, „Clinical Social Work Journal" 2007, vol. 35, nr 1.

Gruendel J., *Scripts and stories. A study of children's event narratives*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Yale University 1980.

Hudson J. A., Shapiro L. R., *From knowing to telling. The development of children's scripts, stories, and personal narratives*, [w:] A. McCabe, C. Peterson (red.), *Developing narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Hilsdale 1991.

Kielar-Turska M., *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania" 2018, vol. 17, nr 42.

Kim J. Y. [i in.], *Longitudinal Linkages Between Sibling Relationships and Adjustment From Middle Childhood Through Adolescence*, „Developmental Psychology" 2007, vol. 43, nr 4.

McCabe A., Rollins P. R., *Assessment of Preschool Narrative Skills*, „American Journal of Speech-Language Pathology" 1994, vol. 3, nr 1.

Nelson K., Fivush R., *The Emergence of Autobiographical Memory. A Social Cultural Developmental Theory*, „Psychological Review" 2004, vol. 111, nr 2.

Nicolopoulou A., *Peer-Group Culture and Narrative Development*, [w:] S. Blum-Kulka, C. E. Snow (red.), *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Malwah 2002.

Preece A., *The range of narrative forms conversationally produced by young children*, „Journal of Child Language" 1987, vol. 14, nr 2.

Smith T. E., *Growth in academic achievement and teaching younger siblings*, „Social Psychology Quarterly" 1993, vol. 56, nr 1.

Solmeyer A. R., McHale S. M., Crouter A. C., *Longitudinal Associations between Sibling Relationship Qualities and Risky Behavior across Adolescence*, „Developmental Psychology" 2014, vol. 50, nr 2.

Stein N. L., Glenn C. G., *An analysis of story comprehension in elementary school children*, [w:] R. O. Freedle (red.), *New directions in discourse processing*, vol. 2, Ablex, Norwood 1979.

Stott J. C., *Making Stories Mean; Making Meaning from Stories. The Value of Literature for Children*, „Children's Literature in Education" 1994, vol. 25, nr 4.

Thorne A., McLean K.C., *Gendered reminiscence practices and self-definition in late adolescence*, „Sex Roles. A Journal of Research" 2002, vol. 46, nr 9–10.

Zaman W., Fivush R., *When My Mom Was a Little Girl... Gender Differences in Adolescents' Intergenerational and Personal Stories*, „Journal of Research on Adolescence" 2011, vol. 21, nr 3.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.147.164

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 27.09.2018 r. – przyjęty: 2.10.2018 r.

Aneta JARZĘBIŃSKA*

Wybrane psychopedagogiczne aspekty opieki i pielęgnowania dziecka z letalnym zespołem genetycznym

Chosen psychoeducational aspects of raising a child with a lethal defect

Streszczenie

Cel: Celem artykułu było opisanie przeżyć rodziców opiekujących się dzieckiem z letalnym zespołem Millera-Diekera.

Metody: Opisanie przeżyć rodziców było możliwe dzięki zastosowaniu metody analizy treści w jej jakościowej odmianie. Materiał badawczy pochodził z bloga prowadzonego przez matkę dziecka z zespołem Millera-Diekera. Do badania przystąpiono z wstępną wiedzą na temat tego, jakie zagadnienia uda się zidentyfikować w tekście. Założono zatem listę kategorii głównych. Po wielokrotnej lekturze treści bloga wydobyto kategorie szczegółowe, które następnie, za zgodą autorki bloga, zilustrowano fragmentami jej wypowiedzi.

Rezultaty: Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono, że problemy rodziców dziecka z chorobą letalną dotyczą większości sfer funkcjonowania rodziny. W odpowiedzi na nie rodzice podejmowali działania w sensie mentalnym, emocjonalnym i behawioralnym, które stanowiły swego rodzaju strategie radzenia sobie z sytuacją kryzysową. Okazało się, że obecność chorego dziecka była czynnikiem korzystnie

* e-mail: anetajarzebinska@interia.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, ul. Ogińskiego 16–17, 71-431 Szczecin, Polska. ORCID: 0000-0001-5765-8741

wpływającym na zdobywanie zasobów, rozwój osobowy i relacje społeczne członków rodziny. Jest to argument za zrównoważonym podejściem w analizach sytuacji rodziców dziecka z chorobą śmiertelną, w których, nie negując trudności związanych z jego wychowaniem, podkreśla się płynące z tego korzyści.

Wnioski: Ostatecznie przeprowadzona analiza dotyczyła wybranych aspektów zagadnienia i opierała się na badaniu przypadku. Cenne byłoby zatem podjęcie dalszych badań, obejmujących większą populację.

Słowa kluczowe: wada letalna, dziecko śmiertelnie chore, strategie radzenia sobie rodziców dziecka śmiertelnie chorego, sytuacja kryzysowa, zasoby rodzin z dzieckiem śmiertelnie chorym

Abstract

Aim: The aim of this article is to describe experiences of parents who took care of a child with the Miller-Dieker syndrome.

Methods: Describing the parents' experiences was possible by analyzing content in a qualitative manner. The source of the research material was a blog written by a mother of a child with Miller-Dieker syndrome. The research was approached with an initial knowledge about what type of subjects it would be possible to identify in the text. Therefore, a list of main categories was compiled. After reading the contents of the blog several times more detailed categories were established which, in turn after receiving permission from the author of the blog, were illustrated with fragments of her statements.

Results: On the basis of conducted analysis it was determined that the problems of parents of a child with a lethal defect are mostly connected with the functioning of the family. To battle those problems parents took actions, in a mental sense, which could be considered strategies. Furthermore, it has been proven that the presence of an ill child had a stimulating for the family when acquiring resources. It helped with personal development and social relations. This can be treated as an argument for a balanced approach when analysing the situation of parents with a terminally ill child, in which one should not negate the hardships connected with raising such a child but highlight the benefits of such a situation.

Conclusions: The conducted analysis dealt with chosen aspects of the issue and was based on a case study. Therefore, it would be beneficial to perform further research with a bigger population.

Keywords: lethal defect, terminally ill child, coping strategies of parents of a terminally ill child, resources of parents of a terminally ill child

Celem artykułu jest opisanie przeżyć rodziców opiekujących się dzieckiem z letalną chorobą genetyczną – zespołem Millera-Diekera. Punktem wyjścia do realizacji tego założenia była analiza treści bloga internetowego prowadzonego przez matkę chłopca ze wspomnianym schorzeniem. Na tej podstawie ustalono stresory i wyzwania dnia codziennego rodziny, zasoby zdobywane przez nią w związku z chorobą dziecka oraz sposoby radzenia sobie rodziny w sytuacji kryzysowej.

W ostatnich kilku dekadach ukazało się wiele opracowań na temat chorego dziecka w rodzinie. Wskazać tu można między innymi prace: Ewy Pisuli, Ewy Góralczyk, Małgorzaty Kościelskiej, Filipa L. Buczyńskiego, Marii B. Pecyny, Józefa Binnebesela, oraz późniejsze: Beaty Antoszewskiej, Doroty Kornas-Bieli, Grzegorza Godawy[1]. Wybrzmiewa z nich jednoznacznie, że wraz z pojawieniem się choroby dziecka rodzina staje się „pacjentem zbiorowym"[2], razem z dzieckiem cierpią bowiem jego bliscy: rodzice, rodzeństwo, dziadkowie. Partycypacji w cierpieniu dziecka sprzyja przesunięciu działań rodziny w kierunku zachowań ratowniczych, interwencyjnych czy kompensacyjnych[3]. Zarazem koncentracja na chorym dziecku zaburza codzienne funkcjonowanie rodziny, powodując zwłaszcza zepchnięcie na drugi plan opieki nad zdrowym rodzeństwem, które − jak dowodzą badania − ma znacznie więcej problemów internalizacyjnych, eksternalizacyjnych oraz wyraźnie obniżone poczucie własnej wartości[4], a więc także wymaga wzmożonej uwagi i wsparcia. Choroba dziecka zwykle wiąże się z rezygnacją z zatrudnienia przez jednego z rodziców, a bezrobocie ma w takich przypadkach najczęściej długotrwały charakter[5]. W konsekwencji uszczupla się budżet rodziny (i tak już nadwyrężony przez zakup lekarstw, drogiej aparatury, opłacenie zabiegów rehabilitacyjnych) i obniża jakość życia w niej[6]. Koncentracja na chorym dziecku odzwierciedla się niekorzystnie także na życiu towarzysko-kulturalnym rodziny. Próby podtrzymywania więzi z osobami spoza rodziny zwykle okazują się nieudane, ponieważ otoczenie społeczne ma tendencję do

[1] Zob. E Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1998; E. Góralczyk, *Choroba dziecka w twoim życiu. O dzieciach ciężko i przewlekle chorych i ich rodzicach*, CMPPP MEN, Warszawa 1996; M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, WSiP, Warszawa 1998; F. L. Buczyński, *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*, KUL. Wydział Nauk Społecznych, Lublin 1999; M. B. Pecyna, *Dziecko i jego choroba*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2000; J. Binnebesel, *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*, UMK, Toruń 2000; B. Antoszewska, *Dziecko z chorobą nowotworową. Problemy psychopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; D. Kornas-Biela, *Niepomyślna diagnoza prenatalna. Dylemat rodziców, wyzwanie dla profesjonalistów*, „Ginekologia i Położnictwo" 2008, nr 4; G. Godawa, *Hospicyjne wsparcie zdrowego rodzeństwa terminalnie chorego dziecka*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, nr 2; tenże, *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

[2] E. Wielgosz, *Dzieci przewlekle chore*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 2008, s. 444.

[3] G. Godawa, *Hospicyjne wsparcie...*, dz. cyt., s. 355–356.

[4] B. A. Houtzager [i in.], *One month after diagnosis. Quality of life, coping and previous functioning in siblings of children with cancer*, „Child Care Health Dev" 2005, vol. 31, nr 1, s. 75–87.

[5] W. Otrębski [i in.], *Wspieranie rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem wyzwaniem dla pracy socjalne. Badania rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi w województwie lubelskim*, Europerspektywa Beata Romejko, Lublin 2011, s. 226–227.

[6] G. Godawa, *Rodzina wobec...*, dz. cyt., s. 28.

reagowania podziwem i współczuciem, a obie te postawy drażnią rodziców i są dla nich źródłem cierpienia[7]. W ten sposób dochodzi do nagromadzenia stresorów i wyzwań dnia codziennego, wskutek czego wszystko to, co do tej pory było dla rodziny stabilne, wartościowe i oczywiste, zostaje zagrożone. Rodzina traci równowagę i doświadcza kryzysu sytuacyjnego. Negatywne doznania potęgują się, gdy nie istnieją możliwości leczenia przyczynowego, a o schorzeniu wiadomo, że doprowadzi do przedwczesnej śmierci dziecka. Jest to scenariusz realny w przypadku niektórych zespołów genetycznych, między innymi zespołu Millera-Diekera (ang. *Miller-Dieker syndrome*, dalej: MDS).

MDS to zespół wad wrodzonych spowodowany ubytkiem ramienia chromosomu w 17 parze[8]. W ciąży, z której ma się narodzić dziecko z MDS, występuje zwykle wielowodzie, opóźnienie wzrostu wewnątrzmacicznego i ograniczona ruchliwość płodu[9]. Cechami klinicznymi stwierdzanymi u noworodków z MDS są drgawki, hipotonia oraz epizody bezdechu[10]. Pośród cech morfologicznych i anatomicznych charakterystycznych dla choroby wymienia się małogłowie, cechy dysmorfii twarzy (wysokie czoło, pionowe bruzdowanie czoła podczas płaczu dziecka, krótki nos, wysunięta górna warga, niewydatna broda)[11], wady układu sercowo-naczyniowego, nerek i przewodu pokarmowego oraz gładkomózgowie[12]. U dzieci z MDS występuje ciężkie opóźnienie rozwoju psychomotorycznego. Dzieci te nie uczą się samodzielnego siedzenia ani chodzenia, a ich rozwój utrzymuje się na poziomie od trzeciego do szóstego miesiąca życia. MDS wiąże się powszechnie z napadami padaczki oraz trudnościami z karmieniem i połykaniem, które mogą stać się przyczyną niekiedy śmiertelnych w skutkach zapaleń płuc[13]. Leczenie MDS ma charakter objawowy i obejmuje głównie leki przeciwpadaczkowe. Śmierć zwykle ma miejsce w pierwszym roku życia[14].

W konfrontacji z chorobą o fatalnym rokowaniu życie rodziny ulega diametralnej zmianie i nigdy już nie będzie takie, jak wcześniej. Pojawiają się problemy, pragnienia, a czasami także sukcesy, które składają się na intymny świat danej

[7] Tamże, s. 261.

[8] K. Toyo-oka [i in.], *14-3-3epsilon is important for neuronal migration by binding to NUDEL. A molecular explanation for Miller-Dieker syndrome*, „Nature Genetics" 2003, vol. 34, s. 274.

[9] D. Pilz, *Miller-Dieker Syndrome*, „Orphanet encyclopedia" September 2003, s. 1, www.orpha.net/data/patho/GB/uk-MDS.pdf [dostęp: 4.07.2018].

[10] K. Szczałuba, E. Obersztyn, T. Mazurczak, *Małogłowie jako częsty objaw w praktyce klinicznej – diagnostyka różnicowa z uwzględnieniem etiopatogenezy*, „Neurologia Dziecięca" 2006, nr 15, s. 46.

[11] D. Pilz, *Miller-Dieker…*, dz. cyt., s. 2.

[12] K. Toyo-oka [i in.], *14-3-3epsilon…*, dz. cyt., s. 274–275.

[13] D. Pilz, *Miller-Dieker…*, dz. cyt., s. 1–2.

[14] M. El Ayoubi, O. de Bethmann, M. Monset-Couchard, *Lenticulostriate echogenic vessels. Clinical and sonographic study of 70 neonatal cases*, „Pediatric Radiology" 2003, vol. 33, s. 697–703.

rodziny. Niekiedy są one przez niektórych werbalizowane, na przykład w formie internetowego bloga. Proces spisywania myśli, emocji i doświadczeń, jak pisze Małgorzata Wysocka-Pleczyk, jest korzystny z terapeutycznego punktu widzenia, poprawia bowiem samopoczucie i nastrój[15]. Zwerbalizowanie doznań, ujawnienie uczuć towarzyszących wydarzeniom dnia codziennego niejednokrotnie pomaga autorowi nabrać do nich dystansu. Dzięki internautom komentującym posty może on natomiast zaakceptować określone sytuacje czy rozwiązać nurtujący problem[16]. Opublikowane narracje umożliwiają porządkowanie rzeczywistości zarówno samym autorom, jak i osobom je czytającym. Są bazą przydatnych informacji z zakresu relacji interpersonalnych, profilaktyki chorób, wzmacniania postaw rodzicielskich, wspomagania procesu wychowania[17]. Dzięki komentarzom publikowanym w księdze gości tworzy się natomiast swoiste forum, dzięki któremu może mieć miejsce sprzężenie pomiędzy autorem i czytelnikami[18].

Metodologia badań własnych

W badaniach własnych postawiono za cel poznanie przeżyć rodziców, którzy wychowują dziecko z letalnym zespołem Millera-Diekera. Z uwagi na fakt, że kategoria „przeżycia" jest obszerna, uszczegółowiono ją, stawiając kilka problemów badawczych o węższym zakresie treściowym. Brzmiały one następująco:

1. Z jakimi stresorami i wyzwaniami dnia codziennego zmagają się rodzice wychowujący dziecko z MDS?
2. Jakie strategie radzenia wypracowują sobie rodzice w zaistniałej sytuacji?
3. Jakie zasoby zdobywa rodzina wskutek obecności śmiertelnie chorego dziecka?

Udzielenie odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze wymagało podejścia jakościowego, w którym – jak pisze Marek Ziółkowski – badacz jest swoistym medium pomiędzy światem potocznym a naukowym. Fenomenologiczny postulat subiektywnej interpretacji, zakładający ujmowanie rzeczywistości z perspektywy podmiotu, nakazuje mu na wstępie badania odrzucić kategorie porządkujące, narzucane na rzeczywistość przez teorie naukowe. Badacz powinien zatem zawiesić swoją wiedzę o badanym świecie i opisać go niejako oczyma

[15] M. Wysocka-Pleczyk, *Grupy wsparcia online jako nowa forma pomocy w zmaganiu się z chorobą*, „Hygeia Public Health" 2012, vol. 47, nr 4, s. 394.

[16] K. Tałuć, *Blog – współczesny „pamiętnik" młodzieży*, [w:] K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży* (*po roku 1980*), t. 2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009, s. 232.

[17] Ł. Koperski, *Poradnicza blogosfera w procesie wychowania dziecka*, www.academia.edu/13563312/Poradnicza_blogosfera_w_procesie_wychowania_dziecka [dostęp: 22.03.2017].

[18] M. Cywińska-Milonas, *Blogi* (*ujęcie psychologiczne*), [w:] P. Marecki (red.), *Liternet. Literatura i Internet*, Rabid, Kraków 2002.

badanych[19]. Można to osiągnąć, stosując metodę analizy treści w jej jakościowej odmianie. Mowa o badaniu, którego wynikiem nie są obliczenia, a jakościowa ocena materiału rozumiana jako występowanie bądź nie pewnych treści[20]. W jakościowej analizie treści „wolno nam orzekać o znaczeniu tekstu na podstawie wskaźników niefrekwencyjnych [...] mamy tylko wrażliwie i »rozumiejąco« badać w tekście to, co szczególne – jakościowe, a nie frekwencyjne – ilościowe"[21].

Tekst, który poddano analizie, pochodzi z bloga prowadzonego przez matkę chłopca z MDS. Dokument ten powstawał w okresie od lutego 2012 do sierpnia 2016 roku. Jest on dość obszerny, bo – nie licząc komentarzy w księdze gości – składa się z ponad 500 tysięcy znaków. Może go przeczytać każda osoba korzystająca z Internetu, wobec czego według niektórych badaczy nie byłoby uzasadnione oczekiwanie prywatności[22]. Uznano jednak, że sięgnięcie po treść bloga jako po materiał do analizy badawczej wymaga wiedzy i zgody jego autorki i taką otrzymano drogą korespondencji elektronicznej.

Właściwe badanie przebiegało w oparciu o schemat zaproponowany przez Karolinę Szczepaniak[23]. W pierwszej kolejności wielokrotnie przeczytano wybrany materiał badawczy w celu stworzenia klucza kategoryzacyjnego. Choć posiadano pewne przypuszczenia odnośnie przeżyć rodziców wychowujących śmiertelnie chore dziecko, zawieszono tę wiedzę na czas badań, by wydobyć kategorie z wnętrza tekstu. Dalszym etapem było zdefiniowanie kategorii głównych oraz zaopatrzenie kategorii szczegółowych we fragmenty wypowiedzi, by umożliwić czytelnikowi wgląd w materiał źródłowy bez konieczności lektury całego bloga. Powiązanie kategorii szczegółowych z konfiguracjami językowymi stanowiącymi ich wskaźniki było zabiegiem o wybiórczym charakterze. Jak bowiem pisze Renate Mayntz, nie można precyzyjnie podać, choćby posługując się typowymi przykładami, które rodzaje wyrażeń należy zakwalifikować jako daną kategorię. Ostatecznie w toku klasyfikacji decyduje intuicyjne rozumienie języka przez badacza[24].

---

[19] M. Ziółkowski, *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, PWN, Warszawa 1981, s. 277–284.

[20] E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009, s. 367.

[21] H. Palska, *Badacz społeczny wobec tekstu. Niektóre problemy analizy jakościowej w socjologii i teorii literatury*, [w:] H. Domański, K. Lutyńska, A.W. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 166.

[22] J. B. Walther, *Research Ethics in Internet-Enabled Research. Human Subjects Issues and Metodological Myopia*, „Ethics and Information Technology" 2002, vol. 4, nr 3, s. 207.

[23] K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych. Refleksje metodologiczne*, „Acta Universitas Lodziensis. Folia Sociologica" 2012, nr 42.

[24] R. Mayntz, K. Holm, P. Hűbner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, tłum. W. Lipnik, PWN, Warszawa 1985, s. 199–201.

Wyniki badania

Przeprowadzona analiza dała podstawę, by stwierdzić, że wskutek obecności w rodzinie śmiertelnie chorego dziecka rodzice muszą konfrontować się z wieloma stresorami i wyzwaniami dnia codziennego. W związku z chorobą dziecka doświadczają zatem zdarzeń obciążających i zagrażających dobrostanowi ich rodziny oraz stają wobec trudnych zadań, których opanowanie wymaga od nich wysiłku, poświęcenia, i które są sprawdzianem ich wiedzy, odporności, a nierzadko przekraczają posiadane zasoby[25].

Wybrane rodzicielskie stresory i wyzwania oznaczono jako szczegółowe kategorie badawcze, a następnie zobrazowano je fragmentami wpisów z bloga.

Tabela 1. Stresory i wyzwania dla rodziców wychowujących dziecko z wadą letalną
Table 1. Stresors and challenges of parents bringing up children with lethal defects

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Konfrontowanie się z cierpieniem dziecka	Adasia najczęściej boli brzuszek, poiliśmy go herbatkami z rumianku i koperku, rozgniataliśmy nospę, aby ją podać przez sondę, podawaliśmy paracetamol, całymi nocami masowaliśmy brzuszek i robiliśmy synkowi ciepłe, rozluźniające kąpiele. I nic. Niepokój, popłakiwanie, napady się utrzymywały, a my zupełnie nie wiedzieliśmy, jak mu pomóc. Bezradne patrzenie na cierpienie swojego dziecka to jedna z najgorszych rzeczy, jakie mogą spotkać rodzica. Nie wiedząc, jak mogę mu pomóc, tuliłam go tylko i płakałam razem z nim.
Pogodzenie się z utratą ważnych aspektów przyszłości związanych z dzieckiem	Dziś wyjęliśmy ze skrzynki list. A w liście szkoła nieopodal zaprasza nas i Adasia na spotkanie organizacyjne w sprawie realizacji obowiązku przygotowania szkolnego pięciolatków. Najpierw się zdumieliśmy, potem roześmialiśmy. A potem ukłuło mnie w sercu na myśl, że faktycznie, gdyby nasz Adaś był zdrowy, we wrześniu zaczynałby zerówkę... Popłakałam sobie troszkę na konto tej konstatacji. Czasem trochę rozluźniam mentalną dyscyplinę i pozwalam myślom wybiec trochę za bardzo w alternatywne wszechświaty. Czasem kusi mnie, aby powyobrażać sobie zdrowego Adasia. Niestety, krótki pobyt w tej krainie wyobraźni kończy się dla mnie długotrwałym „kacem emocjonalnym".
Respektowanie faktu, że dziecko umrze przedwcześnie	Coraz częściej pojawia się myśl, której niby jesteśmy świadomi od samego początku, że kiedyś będziemy musieli stracić Adasia. Myśl ta powoduje tak ogromne, niewypowiedziane cierpienie, o którym nie jestem w stanie nawet pisać [...]. Żyjemy jak na bombie zegarowej, nigdy nie będąc pewni nie tylko jutra, ale każdej następnej godziny. [...] Życie z niepełnosprawnym dzieckiem to dla nas zwykła codzienność wypełniona smutkami, zmartwieniami, ale i radościami, jak każda inna codzienność. Nie zmieniło się jedno − strach o to, czy jutro Adaś wciąż będzie z nami, czy ten buziak, który mu dajemy na dobranoc, nie będzie tym ostatnim, czy ta łapka zaciskająca się teraz na moim palcu nie zaciska się na nim ostatni raz.

[25] Wyjaśniając pojęcia stresora i wyzwania dnia codziennego w kontekście rodziny z dzieckiem z MDS, inspirowano się pracami: P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, PWN, Warszawa 1999, s. 485 oraz R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, Springer, Nowy Jork 1984, s. 19.

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Zabezpieczenie budżetu na wydatki w związku z chorym dzieckiem	I rodzą się koszty. Każdy „przypadek" jest inny, wiem. W naszym to były najpierw codzienne podróże − każdego dnia w tę i z powrotem do syna, ponad 260 km dziennie. Każdego dnia przez dwa miesiące. Pojawiły się też pierwsze dodatkowe koszty − fakt, dziecko leży w szpitalu, ale szpital nie ma (tu wstaw co chwilę nowe niezbędne rzeczy), więc jeśli chcecie, żeby syn to miał, to sami mu kupcie. [...] Potem kolejne schody − żeby dziecko mogło pójść do domu, trzeba kupić najniezbędniejsze sprzęty − koncentrator tlenu, ssak, pulsoksymetr, monitor oddechu. Razem dobrych kilka tysięcy. Wtedy myśleliśmy: „Jak drogo". Pomogła rodzina. Potem rehabilitacja. Średni koszt 45 minut ćwiczeń to 80 zł. Potrzebny jest logopeda, który będzie czuwał nad karmieniem, i fizjoterapeuta, który zadba o rozwój ruchowy. Co najmniej oni, bo wskazana jest też terapia wzroku, integracja sensoryczna, inne specjalistyczne terapie. Najlepiej codziennie. Przy tylko najniezbędniejszym „zestawie" (logopeda plus rehabilitacja) około 3200 zł miesięcznie. Co miesiąc. Przez całe lata. To, co jest przeznaczone dla dzieci niepełnosprawnych, jest horrendalnie drogie [...]. Kiedyś tego nie wiedziałam. Teraz niestety wiem. Przykłady? Proszę bardzo. Na początku myślałam, że koncentrator tlenu za około 3 tysiące to dużo. Potem poznałam cenę dobrego wózka (około 14 tysięcy z akcesoriami), specjalistycznego łóżka rehabilitacyjnego (najtańsze, jakie znalazłam, to około 13 tysięcy, najdroższe około 50 tysięcy, [...] przenośnego koncentratora tlenu (20 tysięcy), kamizelki do oklepywania (31 tysięcy), asystora kaszlu (22 tysiące) itd. itd. itd.
Zaspokajanie potrzeb innych członków rodziny	Bardzo mnie martwi, że cała ta sytuacja odbija się na młodszych dzieciach. Spędzam całe dnie na karmieniu, pojeniu i przebieraniu Adasia i zupełnie nie mam dla nich czasu [...]. Wszystko się dzieje naraz, nic nie można przewidzieć i zaplanować, a poziom decybeli przekracza nawet najbardziej liberalne normy. Najgorsze są jednak ciągłe wyrzuty sumienia − przytulam Alę i serce mnie boli, że Adaś leży sam w łóżeczku, a Pawełek bawi się samotnie. Odkładam Alicję (czemu towarzyszy na ogół gwałtowny protest), żeby wziąć Adasia, to znów serce boli, że Ala leży i płacze. Zaczynę się bawić z Pawełkiem, to pozostała dwójka zgłasza obiekcje. I tak w koło Macieju. Chciałabym być mamą na 300%, a tu nijak nie mogę się rozdwoić, o „roztrojeniu" nawet nie wspominając.
Konieczność podejmowania ryzykownych decyzji	Ze względu na to, że sonda jest już prawie niezbędna, pani doktor zasugerowała założenie PEG-a. Znów uświadomiła nam konsekwencje długotrwałego pozostawania na sondzie − przede wszystkim odleżyny w nosku i przełyku, których my możemy nawet nie zauważyć, a które będą powodować dyskomfort i ból. [...] Ponadto PEG-a zakłada się dzieciom we względnie dobrym stanie − jeśli będziemy zwlekać, może się okazać, że stan Adasia pogorszy się na tyle, że lekarze nie zdecydują się na założenie go, stosowanie sondy doprowadzi do odleżyn w przełyku i wtedy staniemy zupełnie bezradni wobec faktu, że nie mamy możliwości nakarmienia naszego dziecka. Z drugiej strony, pani doktor, która od samego początku prowadzi Adasia, oceniła jako wysokie ryzyko związane z jego znieczuleniem do zabiegu. Poprzednią narkozę (którą również nam odradzała) Adaś zniósł rzeczywiście bardzo ciężko; po intubacji miał bardzo poważne, obturacyjne zapalenie oskrzeli z trwającą kilka dni dusznością i koniecznością stałego przebywania pod tlenem. Każde wyjście jest złe i zupełnie nie wiem, jaką decyzję podjąć.
Konieczność konfrontowania się z sytuacjami nagłymi	Ledwo przejechałam kilka kilometrów, gdy usłyszałam alarm pulsoksymetru. Saturacja zaczęła bardzo spadać, Adaś był wręcz przezroczysty. Szybko zatrzymałam się na poboczu i zaczęłam podawać tlen z puszeczki. Saturacja lekko się poprawiła, ale jeszcze dużo brakowało do jej dobrego poziomu. Na domiar złego mimo leków przeciwgorączkowych zaczęła rosnąć też temperatura. Próbowałam

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
	ruszyć w dalszą trasę, ale gdy tylko przestawałam podawać tlen, Adaś znowu siniał, a pulsoksymetr alarmował, że poziom tlenu we krwi synka jest niebezpiecznie niski. Znów stanęłam na poboczu, aby podać tlen. Przez następne pół godziny przejechałam zaledwie kilka kilometrów, co rusz się zatrzymując. W końcu rozpłakałam się, nie wiedząc, co robić dalej, jak przejechać te 130 km z dzieckiem w takim stanie. [...] U zdrowych dzieci infekcje pojawiają się, ale na ogół nie stanowią zagrożenia życia; dziecko choruje, ale na ogół jest pewność, że wyzdrowieje. U Adasia nigdy nie wiadomo, czy to rzeczywiście jest infekcja, czy to prostu początek końca.
Realizacja funkcji prokreacyjnej	Mimo jednoznacznych wyników badań naszych kariotypów i opinii genetyka, które wyraźnie wskazują, że Adasiowa choroba jest mutacją de Novo, czyli powstałą tylko i wyłącznie u tego dziecka, bez nosicielstwa u rodziców, i że mamy dokładnie taką samą szansę na zdrowe dziecko jak każdy inny człowiek [...] bardzo się baliśmy podjąć decyzję o kolejnej ciąży. [...] Wiedzieliśmy, że chcemy mieć trzecie dziecko, chociażby dlatego, aby Pawełek nie był w przyszłości sam – czy to zupełnie sam, czy to sam z dorosłym niepełnosprawnym bratem. [...] Ale podjęcie decyzji, czy nasze trzecie dziecko będzie biologiczne, czy adoptowane, było jednak dla nas bardzo trudne i zupełnie nie umieliśmy temu podołać. Nasza córeczka na szczęście nie oglądała się na swoich tchórzliwych rodziców i sama podjęła decyzję.
Stawienie czoła pejoratywnemu stygmatowi	Etykietka. Naklejka na czole. Skojarzenie z szarą, umęczoną, przedwcześnie postarzałą kobietą. Kobietą, bo faceci w większości się ulatniają. Bo nie podołają. Bo za ciężko. Bo nie takie życie sobie wymarzyli. Bo jeszcze chcą pożyć i być szczęśliwi. [...] I nędza. Bo praca jest dla wybranych. Dla tych, którzy mieli mniej szczęścia, dla tych, którzy mają chore dzieci pozostaje zasiłek. Za grosze [...].

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

W tabeli 1 przedstawiono tylko niektóre ze stresorów i wyzwań, jakie zwerbalizowała autorka badanego bloga. Mimo tej redukcji jest pewne, że wychowując dziecko z chorobą o fatalnym rokowaniu, rodzina doświadczała trudności w większości sfer życia. Rodzice musieli się zmagać z wydatkami związanymi z codzienną pielęgnacją dziecka, jego rehabilitacją oraz zakupem specjalistycznego sprzętu, którego koszt często wydawał się im irracjonalny. Z powodu zaabsorbowania chorym dzieckiem i wynikającego stąd psychofizycznego zmęczenia dla rodziców problematyczne było zabezpieczenie potrzeb innych członków rodziny, zwłaszcza zdrowego potomstwa. Rodzice mieli zarazem świadomość, że mimo podejmowanych wysiłków nie są w stanie uchronić dziecka od bólu oraz że umrze ono przedwcześnie, co – jak wynika z innych badań – jest dla rodziców dzieci z wadami letalnymi najbardziej przytłaczającym problemem[26].

Na etapie organizacji badania zaplanowano również wydobyć z analizowanego tekstu, jakie strategie radzenia sobie podejmują rodzice w sytuacji, gdy

[26] A. Jarzębińska, *Wsparcie społeczne w interakcjach rodziców dzieci z zespołem Edwardsa – użytkowników forum internetowego*, Wydawnictwo US, Szczecin 2017, s. 79.

jeden z jej członków – w tym przypadku dziecko – cierpi na chorobę o fatalnym rokowaniu. Przyjęto, że owe strategie obejmują działania na kilku poziomach: behawioralnym, mentalnym, emocjonalnym i natury duchowej, podejmowane przez rodziców, by usunąć źródło stresora, względnie dla złagodzenia dolegliwości, jakie z niego wynikają, a także w celu opanowania wymagań generowanych przez chorobę dziecka, a ocenianych przez rodziców jako obciążające lub przekraczające ich zasoby[27].

Tabela 2. Rodzicielskie strategie radzenia sobie wobec choroby dziecka
Table 2. Parental strategies of dealing with child disease

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Poszukiwanie informacji o chorobie	Powolutku rozszerzamy też pakiet uzupełniających metod leczenia padaczki. Ukazała się nowa publikacja na temat leczenia padaczki [...] pt. *Leczenie padaczki u dzieci i młodzieży* [...]. Nabyliśmy ją głównie ze względu na dwa rozdziały „Leczenie padaczki związanej z chromosomopatiami i innymi schorzeniami genetycznymi" (poruszający temat padaczki m.in. u dzieci z zespołem Millera-Diekera) oraz „Uzupełniające i alternatywne metody leczenia padaczki". Ogromnie się ucieszyliśmy, gdy zobaczyliśmy, że rozdział dotyczący leczenia padaczki u dzieci chorych genetycznie napisała pani doktor, która prowadzi leczenie Adasiowej padaczki. Od razu poczuliśmy, że synek jest w najlepszych rękach. Dużo się dowiedzieliśmy też z drugiego wspomnianego rozdziału, mówiącego o uzupełniających metodach leczenia padaczki. Jasne, że tego typu metody nigdy nie zastąpią klasycznego leczenia, ale wyszliśmy z założenia, że nie możemy zaniedbać żadnej z dróg, zwłaszcza jeśli są one nieszkodliwe.
Zaakceptowanie niepełnosprawności dziecka	Nie przeszkadza nam zupełnie niepełnosprawność Adasia, jego upośledzenie. Zaakceptowaliśmy to i kochamy go nad życie dokładnie takim, jakim jest. Byleby był z nami.
Realistyczne oczekiwania odnośnie rozwoju dziecka	Nie oszukujemy się, że nasz synek „dogoni" rówieśników i będzie żył normalnie, ale nie tracimy nadziei na każdy kolejny mały kroczek. Nie wiemy, dokąd nas te kroczki zaprowadzą, ale liczymy na to, że jak najdalej.
Stymulowanie rozwoju dziecka	Tygodniowy plan Adasia wygląda tak: Poniedziałek: terapia ruchowa, terapia logopedyczna. Wtorek: terapia ruchowa, muzykoterapia, terapia logopedyczna. Środa: terapia integracji sensorycznej, terapia logopedyczna, terapia ruchowa. Czwartek: terapia pedagogiczna, terapia ruchowa. Piątek: terapia ruchowa, terapia logopedyczna, terapia pedagogiczna/dogoterapia. W trakcie załatwiania jest jeszcze terapia wzroku oraz zajęcia grupowe. [...] O dziwo, ten słabiutki Adaś, który jeszcze niedawno ledwo dawał radę przy uczestniczeniu w dwóch rodzajach zajęć dziennie, zmienił się nie do poznania. [...] Oczywiście, zdarzają mu się gorsze dni, zwłaszcza gdy niespodzianie rozszaleje się Maszkara-Padaczka – pomiędzy napadami śpi wtedy głęboko i nic nie jest w stanie go dobudzić. Ale generalnie mam wrażenie, że obudził się w nim niezwykły apetyt na doświadczanie świata, ludzi i relacji. A ja zamierzam je zaspokajać w takim wymiarze, na jaki tylko jego i nasze możliwości pozwolą!

[27] Do określenia pojęcia radzenia sobie inspiracją były prace R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal…*, dz. cyt., s. 141 oraz A. Kargulowej, *Opozycja bezradność – zaradność w oglądzie poradoznawczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2000, nr 7, s. 3–9.

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Postanowienie walki o jakość życia dziecka wbrew fatalnym rokowaniom	Wiemy, że tak wygląda ta choroba, wiemy, że i tak fakt, że Adaś się uśmiechał to był już ogromny, nieprawdopodobny sukces, podobnie jak to, że udało się go nauczyć jeść i że przez te ponad dwa lata udało się uniknąć założenia PEG-a. Wiemy, że choroba postępuje, że ta nieprawidłowo ukształtowana kora mózgowa będzie tym słabiej „działała", im Adaś będzie starszy, wiemy, że padaczka w tym zespole jest lekooporna, a sam zespół powoduje wczesną śmierć. My to wszystko wiemy. Ale mimo to nie przestaniemy walczyć. Wbrew całej naszej wiedzy, wbrew zdrowemu rozsądkowi, wbrew wszystkim prognozom zrobimy absolutnie wszystko, co w naszej mocy, aby wywalczyć dla naszego dziecka choć krótki czas bez napadów i każdy następny dzień jego życia. Kiedyś dziwiłam się rodzicom, którzy w walce o zdrowie czy życie swoich dzieci padali ofiarą najróżniejszych, często szarlatańskich metod. Dziwiło mnie, jak w ogóle przeciętnie inteligentny człowiek może uwierzyć, że taka czy inna bajkowa metoda może uzdrowić dziecko i wydać na nią często ogromne pieniądze. Życie ułożyło się tak, że niestety to zrozumiałam. [...] Jeśli zawodzą wszystkie konwencjonalne sposoby, to przychodzi chęć wypróbowania wszystkich metod świata, obojętnie jak absurdalnych, bo a nuż wśród nich jest taka, która pomoże dziecku choć na chwilę i choć troszkę...
Selekcja metod rehabilitacji	Dawno już bowiem pogodziłam się z Adasiową niepełnosprawnością i „wyrosłam" z etapu angażowania dla synka miliona różnych terapii w nadziei, że coś wywalczę. Utrzymujemy te zajęcia, które według nas są najbardziej efektywne (NDT-Bobath, logopedyczna i Castillo Moralesa, integracja sensoryczna, elementy terapii wzroku i Snoezelen) i nie szukamy innych.
Poszukiwanie źródeł społecznego wsparcia	Znaleźliśmy na FB grupę rodziców dzieci z zespołem Millera-Diekera (Miller Dieker Syndrome Awarness), a w tej grupie m.in. dziewczynę 29-letnią i chłopca 19-letniego, oboje z MDS. Napisaliśmy maile do ich rodziców z prośbą o informacje, jak im się udało wywalczyć tak długie życie dla swoich dzieci, jakimi metodami walczą o ich rozwój, jak leczą padaczkę. Z drżeniem serca czekamy na odpowiedź.
Zgłoszenie dziecka do opieki hospicyjnej	Wykorzystałam ten czas, aby zadzwonić do hospicjum, które kiedyś zajmowało się Adasiem i poprosić ich o pomoc. Ku mojej ogromnej uldze okazało się, że hospicjum ma jeszcze jeden przenośny koncentrator (co prawda działający wyłącznie w samochodzie, ale nas to w zupełności ratowało) i może nam go wypożyczyć. Umówiłam się, że nazajutrz o siódmej rano mąż będzie w Koszalinie, aby go odebrać. Po tym telefonie aż rozpłakałam się z ulgi i wdzięczności, tak bardzo ucieszyła mnie myśl, że podczas jutrzejszej podróży nasz synek będzie bezpieczny.
Dbanie o odpoczynek i czas wspólny dla rodziny	Nadeszły wakacje... i wymarzony urlop! Postanowiliśmy wybrać się nad nasze piękne kaszubskie jeziora. Miejsce zostało wybrane oczywiście „pod Adasia", żeby w razie jakiegoś pogorszenia stanu zdrowia można było szybko dojechać do szpitala w Gdańsku. A że z drugiej strony tzw. Szwajcaria Kaszubska rzeczywiście obfituje w przepiękne miejsca, to aż żal nie wykorzystać tego, co ma się tak blisko. Wynajęliśmy domek nad jeziorem i przybyliśmy do niego całą rodziną. Całą to znaczy nie tylko naszą czwórką. Postanowiliśmy w wakacje nacieszyć się bliskimi i pobyć wszyscy razem. Jesteśmy generalnie raczej rodzinni, z rodziną mamy bardzo ciepły, bliski kontakt, a w codziennym życiu każdy jest tak zabiegany i zapracowany lub mieszka tak daleko, że po prostu brakuje takich chwil wśród bliskich.

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Koncentrowanie się na pozytywnych aspektach sytuacji	Znów ustawiam percepcję na szklankę w połowie pełną i dokładam wszelkich starań, aby po prostu cieszyć się życiem, Adasiem i całą resztą ferajny. Mam wybór jedynie między dwiema drogami − albo mogę przez całe życie być nieszczęśliwa z tego powodu, że moje dziecko jest głęboko niepełnosprawne i że kiedyś je stracę, mogę zazdrościć matkom zdrowych dzieci i czuć się pokrzywdzona, że mój synek nigdy nie stanie na nogi, nigdy nie usłyszę od niego „mamo", nigdy nie będzie samodzielny. Albo mogę znaleźć radość w tym, co mam: w tym, że Adaś kiedyś się uśmiechał i teraz czasem też próbuje, w tym, że mogę go przytulić i czuć jego zapach, w tym, że tak rozkosznie wtula się we mnie, gdy go przytulam, w tym, że gdy czuje się samotny tupie nóżkami w łóżeczku tak długo, aż weźmiemy go na ręce, w tym, że potrafi przewrócić się na bok albo się przeciągnąć, w tym, że smakuje mu Danio truskawkowe, w tym, że ostatnio pogryzł i zjadł kawałeczek kanapki z serkiem...
Usamodzielnianie zdrowych dzieci	W trosce o to, by nie zwariować, już teraz na wszystkie sposoby usamodzielniamy Pawełka. Chodzi o to, aby w lutym nie musieć się zajmować naraz trójką bezradnych niemowląt. I muszę przyznać, że usamodzielnianie daje wspaniałe efekty. Nasz 14-miesięczny synek obecnie je zupełnie samodzielnie wszystkie posiłki, świetnie już posługując się łyżką i widelcem, pije sam z kubeczka, prawie nic nie wylewając, pomaga przy ubieraniu i rozbieraniu, [...] schodzi ze schodów trzymany tylko za rączkę, a wchodzi zupełnie sam, a ostatnio nawet z ogromną radością pomaga przy takich czynnościach, jak nastawienie pralki czy rozładowanie zmywarki.
Celebrowanie życia chorego dziecka	Przypomnieliśmy sobie o naszym postanowieniu z pierwszych tygodni życia naszego Adasia, kiedy to postanowiliśmy uczynić święto z każdego dnia spędzanego z naszym synkiem. Udawało nam się to jakiś rok, a potem... Właśnie zdaliśmy sobie sprawę z tego, że w codziennym pędzie między domem, pracą, rehabilitacją, szkoleniami i całą masą innych nieistotnych spraw chyba zapomnieliśmy o tym, że co wieczór bezpowrotnie tracimy jeden dzień. Dzień, który miał być świętem, a znów był męczący, szybki, pełen zdenerwowania i smutku. Mocno postanowiliśmy sobie poprawę. To wszystko – dom, praca, doskonalenie zawodowe – to wszystko jest ważne, ale nie może przysłaniać nam najważniejszego, czyli cudu każdego dnia z Adasiem. Tak łatwo jest dać się porwać codziennemu życiu, wybiegać w zmartwieniach naprzód i zapomnieć o tym, co naprawdę jest istotne. Nie mamy całego czasu tego świata, więc to, co mamy, chcemy wykorzystać najlepiej jak potrafimy. Dobrze, że w porę sobie o tym przypomnieliśmy.
Zaakceptowanie prawa dziecka do śmierci	Od kilku dni patrzyłam na ogromną mękę mojego dziecka. Dziecka, o którym wiedziałam od zawsze, że jest pożyczone z Nieba na chwileczkę i że strata jest wpisana bezlitośnie i nieodwołalnie w moje macierzyństwo. Długo zwlekałam z tymi słowami. Są to słowa, których żadna matka czy ojciec nie wypowiedzą na spokojnie. Ale ta straszna, postępująca duszność, jego ściągnięta cierpieniem buzia, otwarte usta łapiące każdy niedostarczający tlenu oddech, rozszerzone przerażeniem oczy sprawiły, że nie mogłam wówczas myśleć o sobie. Odważyłam się więc i świadoma wszystkich konsekwencji tych słów, nachyliłam się do synka i powiedziałam mu, że kocham go najbardziej na świecie, że wszyscy go kochamy, i tatuś, i rodzeństwo, i babcie, i dziadek i tak wielu innych ludzi [...], że niczego więcej nie pragniemy, tylko żeby wyzdrowiał i wrócił z nami do domu. Ale jeśli on już nie ma siły, jeśli ta walka jest za ciężka i jeśli on nie jest szczęśliwy w takim życiu, jakie możemy mu zaoferować, to że nie będę go zatrzymywać. Może odejść tam, gdzie będzie szczęśliwy. Ale jeśli jest mu z nami dobrze, jeśli chce z nami wrócić do domu, to żeby zebrał wszystkie siły i walczył!

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Postrzeganie bycia rodzicem chorego dziecka jako wyróżnienia	Często, modląc się, dziękuję Bogu, że dał Adasia właśnie nam. Że dzięki tej decyzji nasz ukochany synek jest otoczony przeogromną miłością całej rodziny, wszyscy poruszamy niebo i ziemię, aby zapewnić mu jak najlepsze życie, dbamy o to, by mimo głębokiej niepełnosprawności był po prostu szczęśliwy. Dziękuję Bogu, że nasz synek ma rodziców i dom. Myśl o tym, że rodzice mogliby takiego Adasia nie chcieć tylko dlatego, że jest chory, tak bardzo nieidealny, że nasz cudowny synek mógłby leżeć niekochany w jakimś Domu Dziecka, samotny aż do swojej śmierci – ta myśl sprawia mi niewyobrażalny ból, a jednocześnie zalewa moje serce ogromną wdzięcznością, że Bóg właśnie nas wyznaczył na Adasiowych rodziców i dał nam siły, abyśmy ten Dar przyjęli.
Zewnątrzpochodne potwierdzenie wartości życia chorego dziecka	Może słyszeliście, że jakiś czas temu – rok, może półtora – z inicjatywy Centrum Opatrzności Bożej powstał portret naszego Papieża Jana Pawła II złożony ze zdjęć ponad 100 tysięcy ludzi. O możliwości przesłania zdjęcia dowiedziałam się zaledwie kilka dni przed końcem akcji. [...] Mimo to jak najszybciej wysłałam zdjęcie Adasia. Jakiś czas później, gdy wyszukiwałam Adasia na portrecie, spotkało mnie bardzo miłe zaskoczenie. Otóż mimo faktu, że wysłałam zdjęcie „na ostatnią chwilę", mimo faktu, że obraz był już właściwie ukończony i jedyne, na co miałam nadzieję, to że Adaś w ogóle znajdzie się gdzieś na portrecie, w jakimś wolnym miejscu, w samym rogu, mimo tego wszystkiego po wpisaniu nazwiska Adasia w wyszukiwarkę zdumiona zobaczyłam jego zdjęcie umieszczone w samym środku, na piersi Papieża. Muszę przyznać, że spłakałam się wtedy, bo poczułam bardzo wyraźnie, że nie jesteśmy sami. Że nasz Adaś nie jest tylko wynikiem pomyłki w genotypie, że jest ważny, że jego życie ma sens i że Ktoś nas prowadzi przez tę trudną drogę bycia rodzicem niepełnosprawnego i śmiertelnie chorego dziecka. Może to błahostka, ot, zwykłe zdjęcie w powodzi innych zdjęć, ale pamiętam, ile siły nam to wówczas dodało. Do tej pory zresztą w chwilach zwątpienia lubię wejść na tę stronę, by odnaleźć w sobie tamto poczucie Sensu.
Szukanie wsparcia w wyznawanej religii	Moja przyjaciółka zorganizowała wśród naszej rodziny i przyjaciół zbiorową modlitwę w intencji Adasiowego zdrowia, zwłaszcza powstrzymania padaczki. Jeśli ktoś z Państwa chciałby w taki sposób pomóc Adasiowi, to prosimy o odmawianie dziesiątki różańca w intencji Adasia codziennie do końca października. Z całego serca dziękujemy!

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Jak wynika z tabeli 2, w konfrontacji ze stresorami i wymaganiami generowanymi przez chorobę dziecka rodzice wypracowali różne metody działania, a niekiedy podejmowali je intuicyjnie, kierowani miłością do dziecka. Generalnie, w zależności od zmieniającego się kontekstu doświadczeń, rodzice stosowali różne, w większości ukierunkowane na radzenie sobie strategie. Poszukiwali informacji o chorobie, zwracając uwagę zwłaszcza na aspekty odnoszące się do rehabilitacji (poznawcze zbliżanie się), organizowali środowisko wychowawcze, by pobudzać rozwój samodzielności zdrowego potomstwa, zapewnili choremu dziecku dostęp do terapii stymulujących rozwój, zidentyfikowali osoby i instytucje, które stały się dla nich źródłem wsparcia (behawioralne zbliżanie się). Podstawą uzewnętrznianych zachowań była akceptacja niepełnosprawnego

dziecka i procesy intrapsychiczne, takie jak koncentrowanie się na pozytywnych aspektach sytuacji czy postrzeganie bycia rodzicem chorego dziecka jako wyróżnienia. Zauważono również, że w procesie radzenia sobie rodziców z chorobą syna nastąpiła pewna zmienność stosowanych strategii. O ile początkowo rodzice zakładali „zrobić wszystko, co jest możliwe", licząc także na niekonwencjonalne, a czasem nawet na nieznajdujące naukowego potwierdzenia formy terapii, po czasie ograniczyli oddziaływania do tych, które zgodnie z ich obserwacjami były najbardziej efektywne. Co więcej, nastąpił moment, w którym matka uznała, że należy powstrzymać się od działania, jeśli miałoby ono skutkować przedłużaniem agonii dziecka, i zaakceptować jego prawo do śmierci. Jej psychologiczną walkę trafnie ilustrują słowa Janusza Korczaka: „w obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc by umarło, nie pozwalamy żyć"[28].

Trzecim z kolei zagadnieniem, które postanowiono rozpoznać w toku badań, były zasoby, jakie rodzina zdobyła wskutek obecności chorego dziecka. Skoncentrowano się zatem na wydobyciu z analizowanego tekstu tego, co ważne dla rodziców, co jest cenione samo w sobie albo potrzebne im (pośrednio bądź bezpośrednio) do radzenia sobie w sytuacji choroby dziecka i jest wynikiem ich konfrontacji z tą sytuacją[29].

Tabela 3. Zasoby zdobyte przez rodzinę w sytuacji choroby dziecka
Tabla 3. Resources acquired by family in situation of child's disease

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
Poczucie przynależności do społeczności pomagających	Fajne to bowiem zjawisko, ta blogosfera. Do tej pory traktowałam ją bardziej jako tablicę ogłoszeń − wywieszałam to, co mam do powiedzenia i tyle. A ostatni kryzys uświadomił mi, że jestem częścią społeczności. Co więcej − społeczności, na którą mogę liczyć i która potrafi udzielić wsparcia, gdy takowe jest potrzebne. Muszę przyznać, że to bardzo budujące. I bardzo Wam za to dziękuję!
Sposobność poznania życzliwych osób	Dzięki Adasiowi zaczęłam w ogóle pisać blog, przez co poznałam tak wiele niesamowitych, niezwykle wartościowych osób. Czy gdyby Adaś był zdrowy poznałabym Laurę, Krzysia, Ignasia i tak wiele innych wspaniałych dzieci i ich rodziców? O ile uboższe byłoby moje życie bez tych wirtualnych i nie tylko wirtualnych przyjaźni? [...] Nie wiem, jak Adaś to robi, ale zdecydowanie ma dar przyciągania do siebie wspaniałych ludzi!
Zaangażowanie się w pomoc innym chorym dzieciom	Na początek dzięki zaprzyjaźnionej fundacji uruchomimy program, w ramach którego raz w miesiącu będę dzielić się tym, co umiem. Od kwietnia uruchamiamy zatem bezpłatne konsultacje psychologiczne z zakresu psychologii dziecięcej, które będą się odbywały w naszym Centrum Diagnostyczno-Terapeutycznym „Dać skrzydła". Swoją współpracę zapowiedziały też inne nasze terapeutki.

[28] J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 60.

[29] Do wyjaśnienia, czym są zasoby zdobyte w sytuacji choroby dziecka, posłużyła praca S. E. Hobfoll, *Social and Psychological resources and adaptation*, „Review of General Psychology" 2002, vol. 6, nr 4, s. 307–324.

Kategorie szczegółowe	Wypowiedź ilustrująca kategorię szczegółową
	Każdego 23. dnia miesiąca przekażemy też jakąś niewielką (niestety!) kwotę, aby w imieniu Adasia pomóc komuś innemu. Dziś jest to pewien chłopiec z okolic Słupska cierpiący na MPD.
Sposobność do zweryfikowania hierarchii wartości	Adaś przewartościował też nasze spojrzenie na życie. Sprowadził codzienne kłopoty do właściwej dla nich rangi, nauczył nas doceniać rzeczy małe i cieszyć się z każdej chwili. [...] Żartujemy, że nasz Adaś to taki Mały Książę, który zjawił się na chwilę na naszej planecie, żeby nas nauczyć, że „dobrze widzi się tylko sercem, a najważniejsze jest niewidoczne dla oczu".
Sposobność oswojenia zdrowego potomstwa z niepełnosprawnością	Zastanawiałam się jeszcze niedawno, jak to będzie, jak rodzeństwo zacznie zadawać pytania o Adasiową niepełnosprawność. Jak im to wyjaśnię? Okazja nadarzyła się sama. Któregoś dnia dzieci wraz z ciocią Monią wracały z Adasiowej rehabilitacji. Ledwo samochód ruszył Adaś uśmiechnął się, więc ciocia zażartowała: „Adasiu, cieszysz się, że już wracasz do domu?". Na to odzywa się Pawełek: „Adi jeszcze nie umie mówić, on jeszcze malutki jest". Cioci na chwilę zabrakło słów, ale zaraz podjęła próbę wyjaśnienia: „Pawełku, to prawda, Adaś nie umie mówić i nigdy nie będzie umiał. On jest tak naprawdę starszy od ciebie, ale zawsze będzie tak jakby malutki" [...] i myśleliśmy, że kwestia została zamknięta. A tymczasem niedawno usłyszałam Pawła tłumaczącego Ali, wołającej Adasia: „Ala, Adi nie przyjdzie do ciebie, on nie umie chodzić, on jakby malutki jest". [...] Pawełek bardzo stara się też ulżyć Adasiowi w chorobie. Zaobserwował, że często oklepujemy Adasia, aby pomóc mu pozbyć się zalegań. Podchodzi zatem do brata, najpierw przytuli się do niego lub delikatnie pogłaszcze go po główce, a potem staje koło Adasiowych pleców i tak jak my, z ważną miną, uderza w nie rączką. Po kilku klepnięciach, wyraźnie zadowolony z siebie, mówi „Tak!", po czym z poczuciem dobrze wypełnionego obowiązku wraca do zabawy.
Sposobność do rozwijania pozytywnych cech osobowościowych	Patrzymy na to wszystko ze zdumieniem już od trzech tygodni i z minuty na minutę rośnie nasz szacunek i podziw dla Adasia. Jaki nieprawdopodobnie dzielny jest ten nasz synek. Jak ogromnym wyzwaniem było dla niego zbliżenie się choć trochę do takiego zestawu umiejętności, który zupełnie gratis dostała Alicja i każde inne zdrowe dziecko. [...] OK, niech inni piszą matury, wchodzą na Mount Everest, wymyślają nowe antybiotyki czy latają w kosmos. Nasz synek codziennie, od dwóch lat i siedmiu miesięcy, wchodzi na swój Mount Everest. I chociaż padaczka co chwilę zrzuca go kilka pięter w dół, on się nie poddaje, po każdym upadku podnosi się i rusza znów pod górkę. A my zawsze razem z nim, każdego dnia ucząc się od niego wytrwałości i miłości.

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Lista zasobów rodziny, ujęta w tabeli 3, nie jest kompletna. Dowodzą tego słowa autorki bloga

> Tych „kwiatów przy drodze" jest na pewno więcej. I na pewno jeszcze niejeden na niej zakwitnie. Mogę więc tylko powiedzieć: „Dziękuję, Synku. Dziękuję za Twoją niedoskonałość". Widzę Sens.

Niemniej dokonana analiza uzasadnia, że można mówić o bardziej zrównoważonym podejściu w badaniach rodzicielstwa dzieci z niepełnosprawnością i chorobą śmiertelną, w których – nie negując trudności związanych z wycho-

waniem dziecka – podkreśla się płynące z tego korzyści. W badanym przypadku korzyści (w sensie zdobytych zasobów) miały zarówno wymiar indywidualny (wynikały dla obojga rodziców oraz dla zdrowego rodzeństwa), obejmując poszerzenie wiedzy o niepełnosprawności, nabycie umiejętności pielęgnowania chorego, rozwinięcie pozytywnych cech osobowościowych, jak i wymiar społeczny, w którym obecność chorego dziecka stała się dla członków rodziny sposobnością do nawiązywania i pogłębiania relacji z innymi ludźmi.

Podsumowanie

Wychowywanie niepełnosprawnego dziecka ze świadomością, że jego choroba doprowadzi do przedwczesnej śmierci, to proces, w którym rodzice muszą się wykazać samozaparciem i wytężoną pracą nad sobą. W konfrontacji ze stresorami i wyzwaniami generowanymi przez chorobę, a dotyczącymi większości sfer życia, rodzice podejmują działania będące swego rodzaju strategiami radzenia sobie, także na poziomie mentalnym, z nadzieją, że przynajmniej złagodzą dolegliwości sytuacji. Jak pokazało przeprowadzone badanie, wypracowując strategie radzenia sobie, rodzice wykazali się elastycznością, analizowali bowiem krytycznie swoje działania, dostrzegali pośród nich te nieprzydatne lub wręcz szkodliwe dla nich samych, a przede wszystkim dla cierpiącego dziecka. Badanie pokazało również, że uczestnicząc w dramacie choroby dziecka, rodzice potrafili dostrzec jak wiele oni sami zyskali. Co więcej, uznali, że są to zasoby nieporównywalne z żadnymi innymi i nawet gdyby było to możliwe, nie wybraliby życia bez chorego dziecka:

> gdy czasem ktoś nas zapyta, czy wolelibyśmy, aby nasz ciężko chory synek nie pojawił się w naszym życiu, zgodnie odpowiadamy, że Adaś jest najpiękniejszym darem, jaki kiedykolwiek mogliśmy otrzymać.

Mimo jednoznacznie optymistycznego przekazu, jaki wybrzmiewa z dokonanej analizy treści bloga, trzeba pamiętać, że w obliczu śmiertelnej choroby dziecka jedne rodziny wychodzą z kryzysu sytuacyjnego, a nawet w efekcie zmagań z nim zyskują nowe zasoby, w innych kryzys pogłębia się. Zgodnie z koncepcją Hilla, ujętą w formułę ABCX, a następnie rozwiniętą w Modelu Double ABCX McCubbina i Patterson, efektywne radzenie sobie w sytuacji kryzysowej zależy od czynników przedkryzysowych[30]. Podkreśla się zwłaszcza charakterystyczny dla danej jednostki sposób zachowania się w różnych sytuacjach stresowych (*coping*), percepcję przez nią stresora (jako pozytywne lub nega-

[30] H. I. McCubbin, J. M. Patterson, *The Family Stress Process. The Double ABCX Model of adjustment and adaptation*, „Marriage & Family Review" 1983, vol. 6, nr 1–2, s. 7–37.

tywne zdarzenie), posiadane zasoby, pośród których w odniesieniu do rodziny z chorym dzieckiem szczególną wartość ma zbieżny system wartości rodziców oraz duża ich spójność przed pojawieniem się chorego dziecka[31].

Ostatecznie zaprezentowana analiza dotyczy zaledwie wybranych zagadnień związanych z chorobą śmiertelną dziecka jako sytuacją kryzysową. Przy tym została przeprowadzona w skali, która choć umożliwia względnie głębokie wejście w intymny świat rodziny, stanowi o ograniczeniach wnioskowania na jej podstawie. W dalszych badaniach należałoby zatem rozważyć szerszą analizę sytuacji rodzin z dzieckiem z wadą letalną, zwracając między innymi uwagę na przedkryzysowe zasoby takich rodzin, wypracowywane w nich strategie radzenia sobie, pomiar adekwatności i efektywności udzielanego im wsparcia społecznego.

Bibliografia

Antoszewska B., *Dziecko z chorobą nowotworową. Problemy psychopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009.

Binnebesel J., *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*, UMK, Toruń 2000.

Buczyński F. L., *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*, KUL. Wydział Nauk Społecznych, Lublin 1999.

Cudak H., *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, AHE, Łódź 2007.

Cywińska-Milonas M., *Blogi* (*ujęcie psychologiczne*), [w:] P. Marecki (red.), *Liternet. Literatura i Internet*, Rabid, Kraków 2002.

El Ayoubi M., Bethmann O. de, Monset-Couchard M., *Lenticulostriate echogenic vessels. Clinical and sonographic study of 70 neonatal cases*, „Pediatric Radiology" 2003, vol. 33.

Godawa G., *Hospicyjne wsparcie zdrowego rodzeństwa terminalnie chorego dziecka*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, nr 2.

Godawa G., *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

Góralczyk E., *Choroba dziecka w twoim życiu. O dzieciach ciężko i przewlekle chorych i ich rodzicach*, CMPPP MEN, Warszawa 1996.

Hobfoll S. E., *Social and Psychological resources and adaptation*, „Review of General Psychology" 2002, vol. 6, nr 4.

Houtzager B. A. [i in.], *One month after diagnosis. Quality of life, coping and previous functioning in siblings of children with cancer*, „Child Care Health Dev" 2005, vol. 1, nr 1.

Jarzębińska A., *Wsparcie społeczne w interakcjach rodziców dzieci z zespołem Edwardsa – użytkowników forum internetowego*, Wydawnictwo US, Szczecin 2017.

Kargulowa A., *Opozycja bezradność zaradność w oglądzie poradoznawczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2000, nr 7.

[31] H. Cudak, *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, AHE, Łódź 2007, s. 20.

Koperski Ł., *Poradnicza blogosfera w procesie wychowania dziecka*, www.academia.edu/13563312/Poradnicza_blogosfera_w_procesie_wychowania_dziecka [dostęp: 22.03.2017].
Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.
Kornas-Biela D., *Niepomyślna diagnoza prenatalna. Dylemat rodziców, wyzwanie dla profesjonalistów*, „Ginekologia i Położnictwo" 2008, nr 4.
Kościelska M., *Trudne macierzyństwo*, WSiP, Warszawa 1998.
Lazarus R.S., *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne" 1986, nr 3–4.
Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, Nowy Jork 1984.
Lisowska-Magdziarz M., *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.
Mayntz R., Holm K., Hűbner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, tłum. W. Lipnik, PWN, Warszawa 1985.
McCubbin H. I., Patterson J. M., *The Family Stress Process. The Double ABCX Model of adjustment and adaptation*, „Marriage & Family Review" 1983, vol. 6, nr 1–2.
Otrębski W. [i in.], *Wspieranie rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem wyzwaniem dla pracy socjalnej. Badania rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi w województwie lubelskim*, Europerspektywa Beata Romejko, Lublin 2011.
Palska H., *Badacz społeczny wobec tekstu. Niektóre problemy analizy jakościowej w socjologii i teorii literatury*, [w:] H. Domański, K. Lutyńska, A.W. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.
Pecyna M. B., *Dziecko i jego choroba*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2000.
Pilz D., *Miller-Dieker Syndrome*, „Orphanet encyclopedia" September 2003, www.orpha.net/data/patho/GB/uk-MDS.pdf [dostęp: 4.07.2018].
Pisula E., *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
Szczałuba K., Obersztyn E., Mazurczak T., *Małogłowie jako częsty objaw w praktyce klinicznej – diagnostyka różnicowa z uwzględnieniem etiopatogenezy*, „Neurologia Dziecięca" 2006, nr 15.
Szczepaniak K., *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych. Refleksje metodologiczne*, „Acta Universitas Lodziensis. Folia Sociologica" 2012, nr 42.
Tałuć K., *Blog – współczesny „pamiętnik"* młodzieży, [w:] K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży* (*po roku 1980*), t. 2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009.
Toyo-oka K. [i in.], *14-3-3epsilon is important for neuronal migration by binding to NUDEL. A molecular explanation for Miller-Dieker syndrome*, „Nature Genetics" 2003, vol. 34, nr 3.
Walther J. B., *Research Ethics in Internet-Enabled Research. Human Subjects Issues and Metodological Myopia*, „Ethics and Information Technology" 2002, vol. 4, nr 3.
Wielgosz E., *Dzieci przewlekle chore*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa, 2008.
Wysocka-Pleczyk M., *Grupy wsparcia online jako nowa forma pomocy w zmaganiu się z chorobą*, „Hygeia Public Health" 2012, vol. 47, nr 4.
Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, PWN, Warszawa 1999.
Ziółkowski M., *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, PWN, Warszawa 1981.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.165.179

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 28.09.2018 r. – przyjęty: 5.10.2018 r.

Malwina KOCOŃ*, Natalia MALIK, Anna MICHALCZYK*****

Rodzeństwo głuche w rodzinie. Z perspektywy SODA

Family with deaf siblings in the light of Sibling of Deaf Adult (SODA)

Streszczenie

Problematyka rodzeństwa pełnosprawnego mającego siostrę lub brata z niepełnosprawnością wciąż stanowi przedmiot zainteresowań badawczych wielu krajowych i zagranicznych naukowców. Analiza literatury przedmiotu wskazuje jednak na deficyt opracowań naukowych dotyczących rodzeństwa SODA oraz ich głuchego brata lub siostry.

Cel: Celem przedstawionych w niniejszym tekście badań było uzyskanie informacji na temat stosunku SODA do niepełnosprawności głuchego rodzeństwa, ich komunikacji oraz wzajemnych relacji.

Metody: Badanie zostało przeprowadzone na podstawie jakościowej strategii weryfikacji empirycznej, tj. Metodzie Indywidualnych Wywiadów Pogłębionych (IDI). Objęto nim rodzeństwo trojga dorosłych słyszących posiadających głuchego brata.

* e-mail: malwina.kocon@up.krakow.pl
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska. ORCID: 0000-0002-1370-2015

** e-mail: natalia.malik@up.krakow.pl
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska. ORCID: 0000-0003-3620-2256

*** e-mail: anna.michalczyk@ignatianum.edu.pl
Katedra Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej, Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska. ORCID: 0000-0003-2985-2162

Rezultaty: Rezultaty przeprowadzonych badań ujawniły przede wszystkim występowanie bariery komunikacyjnej pomiędzy SODA a głuchym rodzeństwem. Niemożność swobodnej komunikacji wpłynęła negatywnie na ich wzajemne relacje.

Analiza danych empirycznych ukazała również, jakie zmiany w perspektywie temporalnej zachodziły w świadomości, postrzeganiu i stosunku SODA do brata i jego głuchoty oraz co było ich podłożem.

Wnioski: Przyglądając się uzyskanym wynikom badań, można wysnuć wniosek, że przyczyną większości sytuacji trudnych, które przytaczali badani respondenci, jest bariera komunikacyjna. Wszakże podstawą budowania relacji międzyludzkich, a zwłaszcza między rodzeństwem, jest wzajemna komunikacja. O pełną komunikację pomiędzy rodzeństwem powinni zadbać rodzice, a tego w przypadku tej rodziny zabrakło.

Opis sytuacji i wyniki przeprowadzonych badań nie budzą wątpliwości, że rzeczywistość SODA i ich głuchego rodzeństwa wymaga dalszych eksploracji, a także − być może − wsparcia społecznego.

Słowa kluczowe: rodzeństwo słyszące, rodzeństwo głuche, SODA, komunikacja, rodzina

Abstract

The issue of able-bodied siblings having a sister or brother with disabilities is still the subject of research interest of many domestic and foreign scientists. Analysis of the literature on the subject, however, indicates a deficit of significant scientific studies on the SODA siblings and their deaf brother or sister.

Aim: The purpose of the research presented in this text was to obtain information in areas such as: communication, mutual sibling relations as well as the SODA's attitude towards their deaf siblings. The study involves a family, i.e. three adult hearing siblings with a deaf brother.

Methods: The conducted research was based on a qualitative strategy of empirical verification, i.e. the Method of Individual In-depth Interviews (IDI). The results of the conducted research mainly revealed the presence of a communication barrier between the SODAS and deaf siblings. The inability to communicate freely negatively affected their relationship.

Results: The analysis of empirical data also showed changes which were taking place in the temporal perspective (and what was the reason for these changes) in consciousness, perception and SODA's attitude towards his brother and his deafness.

Conclusions: Looking at the obtained research results, it can be concluded that the reason for the majority of difficult situations that the respondents cited was the communication barrier. After all, the basis for building interpersonal relationships, and especially those between siblings, is mutual communication. Parents should ensure full communication between siblings, and this family was lacking. The description of the situation and the results of the research do not raise any doubts that the reality of the SODAS and their deaf siblings requires further exploration, and − perhaps − social support.

Keywords: hearing siblings, deaf siblings, SODA, communication, family

Wstęp

Rodzina z dzieckiem dotkniętym niepełnosprawnością jest od lat podmiotem wielu badań pedagogicznych i psychologicznych. W istocie liczne publikacje dowiodły, że zjawisko to wpływa na rodzinę w wielu aspektach − społecznym, ekonomicznym czy emocjonalnym. Jedne z pierwszych badań nad tym zjawiskiem, autorstwa Haliny Borzyszkowskiej[1] i Franciszka Wojciechowskiego, wskazują na fakt, iż urodzenie się dziecka z niepełnosprawnością w specyficzny sposób reorganizuje wewnętrzne funkcjonowanie rodziny − burzy dotychczasowy ład i porządek, podważa poczucie bezpieczeństwa i wpływa na nowy przydział obowiązków dla każdego z członków rodziny[2]. Andrzej Twardowski wskazuje na cztery etapy przeżyć emocjonalnych rodziców, którzy dowiadują się o niepełnosprawności swojego dziecka:

1. **Szok** (zwany inaczej okresem krytycznym lub etapem wstrząsu emocjonalnego) to pierwszy moment po usłyszeniu diagnozy swojego dziecka. W rodzicach kłębią się liczne emocje − strach, przerażenie, lęk, gniew, agresja, bezsilność.
2. **Kryzys emocjonalny**, w którym dominuje poczucie krzywdy oraz wypieranie usłyszanej diagnozy. Charakterystyczna dla tego etapu jest tak zwana „gonitwa terapeutyczna", czyli ciągłe poszukiwanie nowego specjalisty, który podważyłby dotychczasową diagnozę i ukoił tym samym wszystkie negatywne emocje rodziców.
3. **Pozorne przystosowanie się do sytuacji**, oznaczające dalsze wypieranie diagnozy lekarskiej przy jednoczesnej potrzebie uporządkowania dezorganizacji w funkcjonowaniu rodziny. Pojawiają się zatem próby zaakceptowania pewnych sytuacji lub specjalnych potrzeb dziecka, towarzyszy temu jednak przekonanie, że to tylko tymczasowe rozwiązanie, dopóki nie znajdzie się odpowiedni specjalista, który zdoła pomóc dziecku.
4. **Konstruktywne przystosowanie się do sytuacji** oznacza pełną akceptację wszystkich trudności, które będą towarzyszyć rodzinie w codziennym funkcjonowaniu przy jednoczesnym przeciwdziałaniu izolacji i potrzebie pełnoprawnego funkcjonowania w życiu społecznym. Powszechnym zjawiskiem jest sytuacja, w której poszczególnym rodzinom nie udaje się przejść przez wszystkie wymienione wyżej etapy i zatrzymują się na którymś z nich na wiele lat lub do końca życia. Wpływa to znacząco na obniżenie jakości ich życia i obciążenie emocjonalne wszystkich jej członków[3].

---

[1] H. Borzyszkowska, *Rola rodziny i jej zadania w kształtowaniu jednostek upośledzonych*, „Studia Pedagogiczne" 1980, nr 40.

[2] F. Wojciechowski, *Środowisko rodzinno-wychowawcze dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*, [w:] A. Hulek (red.), *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w domu*, PWN, Warszawa 1984.

[3] A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko*

Tematykę funkcjonowania rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością analizowała także Maria Ziemska. Skupiając się na typologii postaw rodzicielskich, dokonała ich podziału na postawy pozytywne i negatywne. Do postaw negatywnych autorka zaliczyła następujące postawy:

- unikającą – mającą miejsce wówczas, gdy rodzice nie zaspokajają potrzeb dziecka i nie akceptują jego praw, a kontakt z nim ograniczają do niezbędnego minimum;
- odrzucającą – która wiąże się z brakiem tolerancji dla odmienności swojego dziecka. Kontakt z nim przepełniony jest wrogością i niechęcią, w skrajnych przypadkach może przybierać formy znęcania się nad nim;
- nadmiernie chroniącą – dotyczy ona rodziców, którzy przesadnie troszczą się o swoje dziecko, ograniczają jego spontaniczność i ciekawość świata w obawie o różne (często wyimaginowane) zagrożenia;
- nadmiernie wymagającą – która charakteryzuje rodziców stawiających dziecku wygórowane, trudne do spełnienia wymagania.

Wśród prawidłowych i pożądanych postaw Ziemska wymienia współdziałanie, akceptację, rozumną swobodę i uznanie praw dziecka[4].

Badacze podejmowali także tematykę roli rodziców w życiu dziecka z niepełnosprawnością – osobno matki[5] oraz ojca[6]. W rzeczywistości jednak w niewielkim stopniu skupiano się dotychczas na relacjach pełnosprawnego i niepełnosprawnego rodzeństwa.

W przypadku dziecka z wadą słuchu zagadnienie to wydaje się szczególnie interesujące, biorąc pod uwagę konsekwencje, z jakimi w rozwoju społecznym i emocjonalnym wiąże się głuchota. Dość częstym, choć bardzo niepożądanym zjawiskiem jest kształtujące się od najmłodszych lat poczucie wyalienowania, izolacji i niezrozumienia. Brak możliwości swobodnego komunikowania się blokuje wiele ważnych potrzeb i spontanicznych zachowań, na przykład potrzebę dzielenia się swoimi przeżyciami, uczuciami czy emocjami z drugą osobą.

niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1995, s. 35.

[4] M. Ziemska, *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005.

[5] M. Kościelska, B. Aouil (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003; G. Gunia, *Pomoc i poradnictwo rodzinie dziecka z wadą słuchu*, [w:] S. Mihilewicz (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001; P. Tomaszewski, *Głuchota a zaburzenia zachowania dziecka. Wyzwanie dla rodziców słyszących*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Harmonia, Gdańsk 2007.

[6] K. Plutecka, *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013; M. Masłowska, A. Michalczyk, *Postawy ojców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*, „Roczniki Pedagogiczne" 2017, vol. 9, nr 3, s. 111–126; M. Sitarczyk, *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Zdaniem Zofii Sękowskiej dzieci z wadą słuchu mają świadomość swoich ograniczeń w życiu codziennym, co prowadzi do powstawania napięć i przewlekłego stresu. Powodzenie podjętych działań rewalidacyjnych zależy od wielu czynników, między innymi od właściwej atmosfery w środowisku wychowawczym i poczucia akceptacji ze strony najbliższych[7]. W obu tych przypadkach znaczącą postacią w życiu głuchego dziecka może być zatem jego słyszące rodzeństwo. Mając na uwadze fakt, iż podstawową aktywnością dziecięcą jest zabawa, warto wspomnieć, że tkwią w niej wielorakie walory i możliwości – między innymi możliwość poznania otaczającego świata, właściwości wielu przedmiotów i zjawisk czy zasad szeroko pojętego funkcjonowania społecznego. Dziecięca aktywność ogranicza się nie tylko do spontanicznych zachowań, lecz także do nauki przez naśladownictwo. Biorąc zatem pod uwagę to, że pierwszym towarzyszem zabaw jest najczęściej rodzeństwo, można postawić hipotezę, że odgrywać ono będzie znaczącą rolę w rozwoju dziecka z wadą słuchu i może stać się dla niego swego rodzaju przewodnikiem w poznawaniu otaczającej go rzeczywistości. Przeprowadzone w 2017 roku badania dotyczące relacji pomiędzy głuchym a słyszącym rodzeństwem wskazały, iż głusi respondenci czuli się odizolowani od swojego słyszącego rodzeństwa i wskazywali na słabe więzi między nimi. Osoby głuche mają poczucie braku respektowania ich potrzeb i poglądów oraz wzmożonego kontrolowania wielu aspektów ich życia[8]. Wyniki tych badań wpłynęły na chęć zgłębienia podjętej tematyki w nieco innej perspektywie – słyszących dorosłych braci i sióstr osób z wadą słuchu, tak zwanych SODA (ang. *Siblings of Deaf Adults*). Nie bez znaczenia wydaje się fakt, iż dziecko głuche bądź niedosłyszące zajmuje w swojej rodzinie specyficzną pozycję, szczególnie gdy jest ono najmłodsze z rodzeństwa. Wówczas niejako przenika ono do diady rodzicielskiej, absorbując większość ich uwagi i czasu. Sytuacja SODA może kształtować się zatem w takiej rodzinie dwojako. Słyszące rodzeństwo staje się (nierzadko pod wpływem rodziców) opiekunem, rehabilitantem czy tłumaczem głuchej siostry lub brata. Jest czynnie zaangażowane w procesy terapeutyczne, przyjmując na siebie liczne obowiązki związane z pomocą głuchemu rodzeństwu w jego codziennym funkcjonowaniu. W skrajnych przypadkach traci ono swą autonomię, a proces stopniowego usamodzielniania się i odłączania od swojej rodziny staje się zaburzony. Bywa, że sytuacja ta w perspektywie upływających lat staje się dla SODA całkowicie naturalna, a jego życie towarzyskie, społeczne czy uczuciowe ulega znaczącemu zubożeniu. Zdarza się jednak, iż pomimo trudnych sytuacji i wielu obowiązków

[7] Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1998, s. 77.

[8] A. Gagat-Matuła, N. Malik, *Relationships with hearing siblings as perceived by deaf youth*, „Pedagogika Rodziny" 2017, vol. 7, nr 4, s. 201–211, s. 209.

związanych ze specyficznym trybem życia rodziny z głuchym dzieckiem rola brata lub siostry pozostaje niezmienna. Głuche rodzeństwo staje się dla SODA pełnoprawnym partnerem i towarzyszem wielu codziennych sytuacji, zaś jego ubytek słuchu nie definiuje w żaden sposób ich relacji[9].

Metodologia badań własnych

Cel i problematyka badań

Celem głównym podjętych badań było pozyskanie informacji z obszarów tematycznych dotyczących komunikacji oraz jakości wspólnych relacji pomiędzy rodzeństwem głuchym a słyszącym z perspektywy tych drugich. Niniejszy tekst ma służyć nabyciu i wymianie wzajemnej wiedzy o sytuacji SODA, a pośrednio również rodzeństwa głuchego i potrzebach obu stron wynikających ze specyficznej sytuacji rodzinnej.

Metody i narzędzia badawcze

Analiza sytuacji zarówno słyszącego, jak i głuchego rodzeństwa została przeprowadzona na podstawie jakościowej metody badawczej, to jest Metody Indywidualnych Wywiadów Pogłębionych (ang. *Individual In-Depth Interview*, dalej: IDI). Opracowane i zastosowane przez autorki narzędzie − scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego − skonstruowano w sposób częściowo ustrukturyzowany − zawierał on w sobie pytania zamknięte (metryczka) i otwarte. Pytania o charakterze otwartym uwzględniały konwersacyjny styl badania. Sam scenariusz składał się z trzech elementów, na które zwraca uwagę Radomir Miński: części metryczkowo-ewidencyjnej, części zawierającej wykaz zagadnień oraz przykładowych pytań do respondenta, a także części podsumowującej[10].

Organizacja badań i charakterystyka próby

Do udziału w badaniu zaproszono rodzeństwo trojga dorosłych słyszących (dwie siostry i jednego brata), którzy mają głuchego brata. Objęta badaniem młodsza siostra w chwili wywiadu miała 27 lat, starsza − 30 lat, natomiast starszy brat −

[9] L. Jacobs, S. Jacobs, *Secrets for deaf and hearing sibling success. Giving them an early start for a lifetime together*, www.infanthearing.org›20-Chapter20Secrets2015 [dostęp: 7.09.2019].

[10] R. Miński, *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2017, t. 13, nr 3, s. 30–51 [dostęp: 6.09.2019].

34 lata. Najstarszy z rodzeństwa głuchy brat, wokół którego toczyły się rozmowy, miał 37 lat.

Odwołując się do przesłanek metodologicznych oraz istoty i charakteru podjętych badań, zastosowano dobór celowy w obrębie rodzeństwa.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od maja do lipca 2018 roku. Jeden z wywiadów został przeprowadzony osobiście (*face to face*), zaś pozostałe dwa – ze względu na brak możliwości spotkania osobistego – na odległość, za pośrednictwem kamery komputerowej. Zebrane podczas wywiadów pogłębionych dane jakościowe zostały zapisane w postaci dosłownych i całościowych transkrypcji, które następnie podzielono na kategorie. W wyniku analizy zgromadzonego materiału empirycznego wysnuto wnioski końcowe.

Analiza badań własnych

W niniejszej analizie przyjęto perspektywę fenomenologiczną, której istotą jest wydobycie przeżyć doświadczanych przez jednostki[11]. Fenomenologia, jak pisze Władysława Łuszczuk, „to teoretyczny punkt widzenia popierający badanie bezpośredniego doświadczenia rozumianego dosłownie, w którym zachowanie jest określane przez fenomeny zjawisk [...]”[12]. W związku z tym badacz musi niejako „wejść” w zażyłość z badanym fenomenem i wyzwolić się z dotychczasowych uprzedzeń i poglądów[13].

Paradygmat fenomenologiczny jest jak najbardziej uzasadniony w poznaniu doświadczeń rodzeństwa słyszącego głuchej siostry lub brata. Bowiem interakcje SODA z głuchym rodzeństwem na przestrzeni lat są fenomenem indywidualnym tychże osób.

Prezentowana w niniejszym artykule problematyka rodzeństwa głuchego w rodzinie stanowi ważny aspekt w jej funkcjonowaniu psychospołecznym. Szczególnie dlatego, że podsystem rodzeństwa, jak pisze Bogdan de Barbaro, „może być uważany za pierwsze *społeczne laboratorium*, w którym dzieci doświadczają swoich relacji z rówieśnikami”[14], ucząc się w nim sposobów nawiązywania przyjaźni oraz radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Nabywają

[11] M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 54.

[12] W. Łuszczuk, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Seria: Pedagogika” 2008, nr 3, s. 18.

[13] U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010, s. 172.

[14] B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Collegium Medicum UJ, Kraków 1997, s. 51.

umiejętności współpracy, negocjacji społecznych, ale też walki o zwycięstwo[15]. W związku z tym warto przyjrzeć się relacjom pomiędzy SODA a rodzeństwem głuchym w obszarze komunikacji oraz ich relacji na przestrzeni lat, to jest w okresie dzieciństwa, adolescencji i dorosłości, gdyż „każdy okres rozwoju jednostki charakteryzuje się specyficznym dla siebie poziomem rozwoju procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych czy społecznych"[16]. Ponadto analiza przeprowadzonych wywiadów ma na celu określić, jaki jest stosunek do niepełnosprawności rodzeństwa z perspektywy SODA.

Komunikacja

Komunikowanie się jest jedną z najważniejszych potrzeb człowieka, którą definiuje się „jako wymianę informacji, znaków prowadzącą do porozumiewania się między intencją nadawcy a interpretacją odbiorcy"[17]. W przypadku dziecka głuchego uszkodzenie analizatora słuchu pozbawia go spontanicznego komunikowania się z rodzeństwem słyszącym. Najczęściej to rodzeństwo głuche, wychowujące się w rodzinie słyszącej, musi się dostosować do języka używanego w rodzinie, w tym przypadku jest to język polski (w mowie lub w piśmie). W przypadku badanego rodzeństwa SODA jedna osoba przyznała, że dominującym sposobem komunikowania się z głuchym bratem jest polski język migowy (PJM), pozostała część słyszącego rodzeństwa zadeklarowała, że jest to język polski w mowie i w piśmie. Na pytanie, czy podczas komunikacji z głuchym bratem badani korzystają również z innych sposobów komunikacji, wszyscy odpowiedzieli twierdząco. Wśród najczęściej stosowanych alternatywnych sposobów komunikacji, badani SODA wymieniali:

- „Podstawy języka migowego (alfabet), pokazywanie, pisanie na kartce" [brat];
- „Pisanie na kartce, pisanie SMS-ów" [starsza siostra];
- „Komunikuję się za pomocą polskiego języka migowego, ale także za pomocą gestów. W kontaktach z bratem używam też komunikatorów, rozmów wideo czy SMS" [młodsza siostra].

Oceniając komunikację z głuchym bratem przez pryzmat interakcji, obie siostry potwierdziły, że brak znajomości polskiego języka migowego przyczynił się do gorszych relacji z głuchym rodzeństwem w okresie zarówno dzieciństwa,

[15] Tamże.

[16] K. Plutecka, *Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych*, [w:] T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej. Praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2010, s. 47.

[17] K. Plutecka, *Efektywność różnych sposobów komunikowania się w opinii rodziców dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia" 2001, t. 20, s. 170.

jak i adolescencji. Starsza z sióstr zwróciła również uwagę na udział rodziców w braku komunikacji pomiędzy członkami rodziny, a tym samym niskiej jakości relacji między rodzeństwem:

> Były gorsze [relacje – wtrąc. M.K.], a wynikało to przede wszystkim z mojego braku umiejętności posługiwania się PJM, braku zadbania o to przez moich rodziców oraz mojego braku świadomości językowej.

Młodsza z sióstr powiedziała:

> Kiedyś nasze relacje były gorsze. Teraz mam większą świadomość, że powinnam migać. Kiedyś nie znałam PJM, więc komunikacja była trudna, teraz jest lepsza. Od momentu, kiedy więcej przebywam z innymi niesłyszącymi mam lepszy kontakt z bratem, bo zaczęłam się uczyć PJM. Kontakt z innymi niesłyszącymi mam z grupą Kadry Polski Niesłyszących w Tenisie Stołowym – wyjeżdżałam z nimi na obozy sportowe, zawody czy igrzyska olimpijskie, gdzie przebywałam z nimi 24 godziny na dobę – dało mi to dużo do myślenia i przyczyniło się do lepszego zrozumienia potrzeb brata, a ja dzięki temu podnoszę swoje kompetencje w PJM.

Gdy zapytano badanych SODA, co ich zdaniem spowodowało zmianę w relacjach z głuchym bratem, to tylko jedna osoba badana (brat) stwierdziła, że przyczyną była „wyprowadzka z domu rodzinnego". Siostry natomiast zwróciły uwagę na zmiany, jakie zaszły w ich świadomości, a które wiązały się z dostrzeżeniem wartości, jaką stanowi nauka PJM, oraz chęć podtrzymania kontaktu z głuchym bratem, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

> To, że zwróciłam uwagę na to, że mam kiepski kontakt z bratem w porównaniu do pozostałego rodzeństwa, a jedyną barierę stanowi język. No i to, że uświadomiłam sobie, że brat nie jest tak naprawdę w środowisku ani słyszących, ani głuchych, i postanowiłam troszkę więcej czasu poświęcać bratu, no i tutaj wymagana jest znajomość PJM [młodsza siostra].

Starsza z sióstr z kolei opisała słowami etapy zmian, jakie następowały w jej świadomości:

> Świadomość braku relacji i jej potrzeba skłoniły mnie najpierw do podtrzymywania kontaktu pisemnego (SMS) oraz przebywania w obecności brata, dopiero później do nauki PJM.

Okres dzieciństwa

Aby zgłębić problem relacji SODA z bratem głuchym w okresie dzieciństwa, zapytano badanych, czy czuli się opiekunami i rehabilitantami rodzeństwa głuchego. Badane siostry zaprzeczyły, a brat wskazał, iż poczucie bycia opiekunem dla brata głuchego wynikało ze wspólnego spędzania czasu i chodzenia do tej samej szkoły. Wszyscy badani akceptują fakt, że brat jest głuchy i nigdy nie byli

przeciążeni obowiązkami wynikającymi z jego niepełnosprawności, choć starsza z sióstr przyznała: „Wolałabym, żeby brat słyszał, natomiast jego głuchota nie czyni w moich oczach z niego osoby jakiejś gorszej, drugiej kategorii". Na prośbę o wyjaśnienie, co badana osoba rozumie przez stwierdzenie „Wolałabym, żeby brat słyszał", rozmówczyni uzasadniła:

> Bo wydaje mi się, że życie osób słyszących jest, po pierwsze, prostsze, bo, nie oszukujmy się, głuchy nawet jakby funkcjonował ciągle w społeczności Głuchych, to i tak ma styczność ze słyszącymi i napotyka wtedy na bariery, a w przypadku mojego brata, który raczej (poza obozami sportowymi i wyjazdami na zawody) nie ma kontaktu z głuchymi, ma w ogóle ciężko w życiu, a po drugie, ja się potrafię zachwycić na przykład pięknem muzyki, szumem morza i chciałabym dla brata tego samego.

Troska o brata głuchego nie była dla badanych SODA ciężarem, jednakże wszyscy rozmówcy zgodnie stwierdzili, że czuli się za niego odpowiedzialni. Ponadto według wszystkich badanych osób rodzice nie faworyzowali głuchego brata, co potwierdzają ich wypowiedzi:

- „Nie, byliśmy traktowani jednakowo" [młodsza siostra];
- „Zupełnie nie, może poświęcali mu więcej czasu, ale nie odbierałam tego nigdy jako faworyzowanie" [starsza siostra];
- „Poświęcali bratu więcej czasu z uwagi na konieczność nauki mówienia, pisania, pomoc w szkole, natomiast nie było faworyzowania" [brat].

Na pytanie, czy badani wstydzili się głuchego brata przed rówieśnikami, dwie osoby zaprzeczyły, a jedna przyznała, że „Jego jako osoby głuchej zupełnie nie, zdarzało mi się natomiast wstydzić jego specyficznej dla osoby głuchej mowy" [starsza siostra]. Interesujące wydaje się wyznanie brata, który przyznał, iż wstydził się głuchego brata z powodu jego inności: „Z uwagi na to, że był inny, że często nie był w stanie się porozumieć, że nie mogliśmy się dogadać, że wydawał dziwne dźwięki". Chociaż badany wcześniej stwierdził, że akceptuje niepełnosprawność głuchego brata, to w towarzystwie rówieśników nie był jednak w stanie tego wyrazić. Z analizy wywiadów wywnioskowano, że badani nie czuli się napiętnowani ze strony rówieśników z powodu niepełnosprawności brata, chociaż młodsza z sióstr czuła, iż koledzy naśmiewają się ze specyficznej dla głuchych wymowy brata, co potwierdzają jej słowa:

> Czułam, że moi wspólni znajomi drwią i wyśmiewają się z niego – z jego sposobu wymowy, niegramatycznego sposobu składania zdań, z dźwięków, które czasami z siebie wydobywał, na przykład pisków.

Gdy zapytano ją, czy reagowała w sytuacjach, gdy jej koledzy wyśmiewali się z głuchego brata, odpowiedziała ze smutkiem:

> Mówiłam słyszącemu rodzeństwu, że mi przykro, że znajomi się z niego śmieją, ale nic nie mogłam zrobić, bo byłam najmłodsza wśród nich. Częściej to w sobie dusiłam...

Po czym badana przyznała, że głuchemu bratu nie przyznawała się, że jej znajomi się z niego wyśmiewają.

Adolescencja

W okresie adolescencji głuche dzieci zaczynają mieć większą świadomość własnej niepełnosprawności i dostrzegać różnice, jakie łączą lub dzielą ich ze słyszącymi rówieśnikami. W tym czasie również u siostry lub brata mających głuche rodzeństwo następują zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności rodzeństwa. Z tego też powodu zapytano badanych, jak w fazie dorastania patrzyli na niepełnosprawność brata. Jedna z badanych, starsza siostra, przyznała, iż „tak samo jak w fazie dzieciństwa". Z kolei młodsza siostra oraz brat dostrzegli zmianę w relacjach, komunikacji oraz spojrzeniu na głuchotę brata. Młodsza z sióstr umotywowała swoje spostrzeżenia następująco: „Postrzegałam go normalnie, choć odczuwałam dla niego trochę litość, że jest taki pokrzywdzony...". W okresie adolescencji więź pomiędzy rodzeństwem, wymiana myśli, wspólne tajemnice czy sekrety mają duże znaczenie[18], na co zwraca również brat głuchego rodzeństwa:

> Miałem już większą świadomość, że brat jest głuchy, mieliśmy coraz słabszy kontakt z uwagi na niemożliwość porozmawiania na bardziej skomplikowane sprawy, niemożność porozmawiania o życiu osobistym.

Z przeprowadzonych z SODA wywiadów wywnioskowano, że dwie badane osoby (młodsza z sióstr oraz brat) w okresie dorastania miały wspólnych z głuchym bratem znajomych. Co więcej, obie siostry deklarują, że dobór znajomych jest zależny od ich postawy wobec niepełnosprawności brata − młodsza z nich nie przybywa z osobami, które w jakikolwiek sposób źle brata traktowały, zaś starsza przyznaje:

> Nie znam zbyt wielu osób, które miałyby negatywny stosunek do mojego brata, natomiast z tymi, które go mają nie chciałabym utrzymywać kontaktów, ponieważ uważam takie osoby za zakompleksione i niedojrzałe.

Dorosłość

Badanemu rodzeństwu postawiono pytanie, czy w okresie dorosłości zaczęli inaczej postrzegać osoby z dysfunkcją słuchu przez pryzmat głuchego brata.

[18] I. Namysłowska, A. Siewierska, *Znaczenie i rola rodzeństwa w terapii rodzin*, „Psychoterapia" 2009, nr 2, s. 45.

Wszyscy odpowiedzieli twierdząco, motywując swoją wypowiedź w następujący sposób:

- „Uczestniczę w życiu brata, dostrzegam jego problemy z komunikacją czy z interakcjami z ludźmi, więc gdy widzę na przykład na ulicy, w sklepie, obcych głuchych, to zagaduję do nich, czy nie potrzebują pomocy" [młodsza siostra];
- „Zdecydowanie tak, jedyną barierą, jaką mam wobec osób głuchych, jest moja słaba znajomość PJM" [starsza siostra];
- „Na pewno zwracam na nich uwagę, jeśli tylko mamy jakiś kontakt, to od razu komunikuję, że mój brat również nie słyszy" [brat].

Wszyscy rozmówcy w okresie dorosłości (obecnie) akceptują niepełnosprawność brata, jednakże przyznają, że mają z nim gorszy kontakt niż z rodzeństwem słyszącym. Przyczyny takiego stanu rzeczy upatrują w trudnościach komunikacyjnych wynikających ze słabej znajomości polskiego języka migowego. Młodsza z sióstr przyznaje, że:

> Jak się coś wydarzy ważnego, to najpierw kontaktuję się ze słyszącym rodzeństwem, siostrą i bratem. Dopiero później kontaktuję się z głuchym bratem. Brat słyszący nie zna PJM, nie ma kontaktu z głuchym bratem.

Z kolei słyszący brat mówi, że kontakt z głuchym bratem jest słabszy „z uwagi na trudność komunikacji i niemożliwość porozmawiania na wszelkie tematy".

Również w okresie dorosłości komunikacja (brak umiejętności biegłego posługiwania się PJM) dla rozmówców w dalszym ciągu stanowi problem w interakcji z głuchym bratem, ponieważ uniemożliwia budowanie z nim bliskich relacji, które powinny opierać się na wzajemnej wymianie informacji, przeżyć oraz wartości. Dla autorów badania zaskoczeniem było, że wszyscy badani SODA w odpowiedzi na pytanie, co ich zdaniem z perspektywy czasu było/jest najtrudniejsze w posiadaniu głuchego rodzeństwa, po raz kolejny wskazali na barierę komunikacyjną. Dla słyszącego brata największą trudność stanowiła „Niemożność porozmawiania na tematy osobiste w okresie dorastania", co wydaje się w pełni zrozumiałe z uwagi na to, że jako dorastający mężczyzna mógł w starszym bracie poszukiwać przewodnika, mentora, kompana do męskich rozmów. Dla młodszej z sióstr natomiast najtrudniejszym w byciu SODA jest

> to, że tak późno, bo w wieku dopiero 27 lat uświadomiłam sobie, że w mojej rodzinie nie migamy, że w 75% brat jest wyłączony z życia rodzinnego – jest obecny, ale nie uczestniczy w życiu rodziny, bo nie słyszy [...]. Dla mnie jest to bolesne, że brat nie należy do żadnego środowiska – ani środowiska osób niesłyszących, ani słyszących – w żadnym środowisku nie czuje się w 100 procentach dobrze [młodsza siostra].

Analizując wypowiedzi badanych, wnioskuje się, że rozmówcy mają brata głuchego, o którego się troszczą i którego kochają, ale niestety w pełni go nie

znają, i niejednokrotnie zarówno oni, jak i ich rodzice wyłączali go z życia rodzinnego z powodu trudności w komunikacji. Badane rodzeństwo ma świadomość, że ich głuchy brat żyje w dwóch światach i w żadnym z nich nie czuje się rozumiany, ale tylko młodsza siostra wyraziła chęć opanowania jego naturalnego języka, jakim jest polski język migowy.

Podsumowanie

Przytoczone wyniki badań wskazują, iż sytuacja rodzinna badanych SODA jest sytuacją specyficzną, trudną komunikacyjnie i dostarczającą doświadczeń odmiennych od tych, które mają miejsce w przypadku pełnosprawnego rodzeństwa.

W oparciu o wypowiedzi oraz obserwację badanych SODA można wysnuć wniosek, że głuchota brata wpłynęła w sposób pozytywny na ich osobowość, system wartości i rozwinęła w nich pewne cechy charakteru, między innymi troskliwość, tolerancję, empatię czy poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Analizując transkrypcje wypowiedzi, z jednej strony odnosi się wrażenie, że badani SODA postrzegają swojego głuchego brata raczej w sposób pozytywny. Z drugiej strony nie da się jednak ukryć pojawiających się w ich wypowiedziach wielu sprzeczności i ambiwalentnych uczuć, na przykład traktowania głuchego brata jako „normalnego", a jednocześnie odczuwania w stosunku do niego litości; dostrzegania i akceptacji jego odmienności, przy równoczesnym odbieraniu jej jako powodu do wstydu; świadomości i pełnego zrozumienia źródła problemu w komunikacji z głuchym bratem, to jest braku lub niedostatecznej znajomości PJM przez SODA, przy jednoczesnym niepodejmowaniu działań w kierunku poprawy tej sytuacji poprzez na przykład udział w kursach PJM.

Na szczególną uwagę zasługują zmiany *in plus*, jakie nastąpiły w świadomości badanych SODA na przestrzeni lat. Dotyczą one chęci wznowienia i podtrzymania relacji z głuchym bratem; dostrzeżenia źródła bariery komunikacyjnej (nie głuchoty brata samej w sobie, ale braku języka dostępnego jego zmysłom); zwrócenia uwagi na znaczenie i wartość polskiego języka migowego jako języka, dzięki któremu możliwa jest komunikacja z głuchym bratem oraz chęci i podejmowania trudu nauki tego języka chociaż przez jedno z rodzeństwa; uświadomienia wpływu rodziców na obecną sytuację komunikacyjną pomiędzy członkami całej rodziny oraz jakości relacji pomiędzy rodzeństwem głuchym a SODA.

Podejmując się przeprowadzenia badań, autorkom towarzyszyło intuicyjne przekonanie, że wejrzenie w codzienność i relacje SODA z rodzeństwem głuchym może stanowić nieocenione źródło informacji i wiedzy, które przybliżą ten mało

jak dotąd zbadany temat. Uzyskane w badaniach odpowiedzi stanowią asumpt do stawiania kolejnych pytań, które pozwolą wniknąć głębiej w eksplorowaną rzeczywistość społeczną rodzeństwa głuchego i SODA.

Reasumując, dostrzega się potrzebę podjęcia kolejnych badań dotyczących sytuacji zarówno SODA, jak i głuchego rodzeństwa. Ten obszar zainteresowań można uznać za zaniedbaną sferę badań, którą należy poddać eksploracji. Z uwagi na złożoność natury poruszanej problematyki może ona stanowić dla przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w szczególności pedagogów, psychologów i socjologów, źródło wielu wartościowych danych i rozważań, a także wyznaczyć dalsze kierunki penetracji empirycznych.

W aspekcie psychologicznym na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia związane z rolami poszczególnych członków rodziny w procesie wychowania i zapewniania właściwych warunków rozwoju dla obojga rodzeństwa, a także pogłębienie tematyki relacji pomiędzy członkami rodzin. W kwestii pedagogicznej warte rozważenia może być dostosowywanie wymagań edukacyjnych i wychowawczych osobno dla każdego z członków rodzeństwa. W socjologicznym zaś ujęciu warte uwagi powinno być przyjrzenie się rodzinie z głuchym i słyszącym rodzeństwem w kontekście grupy i instytucji społecznej, pod kątem jej wewnętrznych procesów (konfliktów, ewoluowania ról czy pełnienia konkretnych funkcji) oraz funkcjonowania zewnętrznego na tle pozostałej części społeczeństwa.

Bibliografia:

Barbaro B. de, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Collegium Medicum UJ, Kraków 1997.

Bartnikowska U., *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010.

Borzyszkowska H., *Rola rodziny i jej zadania w kształtowaniu jednostek upośledzonych*, „Studia Pedagogiczne" 1980, nr 40.

Gagat-Matuła A., Malik N., *Relationships with hearing siblings as perceived by deaf youth*, „Pedagogika Rodziny" 2017, vol. 7, nr 4.

Gunia G., *Pomoc i poradnictwo rodzinie dziecka z wadą słuchu*, [w:] S. Mihilewicz (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Jacobs L., Jacobs S., *Secrets for deaf and hearing sibling success. Giving them an early start for a lifetime together*, www.infanthearing.org›20-Chapter20Secrets2015 [dostęp: 7.09.2019].

Kościelska M., Aouil B. (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

Łuszczuk W., *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Seria: Pedagogika" 2008, nr 3.

Masłowska M., Michalczyk A., *Postawy ojców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*, „Roczniki Pedagogiczne" 2017, vol. 9, nr 3.

Miński R., *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2017, t. 13, nr 3 [dostęp: 6.09.2019].

Namysłowska I., Siewierska A., *Znaczenie i rola rodzeństwa w terapii rodzin*, „Psychoterapia" 2009, nr 2.

Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

Plutecka K., *Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych*, [w:] T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej. Praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2010.

Plutecka K., *Efektywność różnych sposobów komunikowania się w opinii rodziców dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia" 2001, t. 20, Lublin 2001.

Plutecka K., *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1998.

Sitarczyk M., *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Tomaszewski P., *Głuchota a zaburzenia zachowania dziecka. Wyzwanie dla rodziców słyszących*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Harmonia, Gdańsk 2007.

Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1995.

Wojciechowski F., *Środowisko rodzinno-wychowawcze dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*, [w:] A. Hulek (red.), *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w domu*, PWN, Warszawa 1984.

Ziemska M., *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2005.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.181.194

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 5.10.2018 r. – przyjęty: 10.10.2018 r.

Danuta OCHOJSKA*, Jacek PASTERNAK**

Postawy rodzicielskie w percepcji studentów z ADHD

Parental attitudes in the perception of students with ADHD

Streszczenie

Cel: Celem prowadzonych badań była analiza porównawcza postaw rodzicielskich w retrospektywnej ocenie studentów z ADHD i osób nieujawniających tego typu dysfunkcji. Istotne było również ustalenie, jak badani z ADHD, w zależności od płci, oceniają subiektywnie postawy rodzicielskie matek i ojców.

Metody: Do analizy sytuacji w rodzinie zastosowano wywiad własnej konstrukcji, opracowany przez autorów kwestionariusz do diagnozy ADHD oparty o Ustrukturalizowany Wywiad Kliniczny do Badania Zaburzeń Psychicznych i zgodny z DSM-5 oraz Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc) M. Plopy.

Rezultaty: Badania pokazują, że zarówno synowie, jak i córki z deficytem uwagi oraz nadruchliwością istotnie częściej niż osoby z grupy porównawczej postrzegali obydwoje rodziców jako niekonsekwentnych i nadmiernie ochraniających, a matki jako bardziej wymagające. Mężczyźni z ADHD częściej niż kobiety z tej grupy oceniali matki jako niekonsekwentne, a postawy ojców jako odrzucające.

* e-mail: dochojska@wp.pl
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski, ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska.
ORCID: 0000-0002-0535-1884

** e-mail: jacekpasternakl@op.pl
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski, ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska.
ORCID: 0000-0001-5158-4788

Wnioski: Percepcja postaw rodziców przez dzieci z ADHD jest rezultatem specyfiki zachowań osób z ADHD wchodzących w interakcje z członkami rodziny, ale wynika również ze wzajemnych oddziaływań różnych czynników, na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Istotne jest wczesne podjęcie oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych skierowanych nie tylko do dzieci z ADHD, lecz także obejmujących cały system rodzinny.

Słowa kluczowe: zespół ADHD, retrospektywna ocena rodziny, sytuacja w rodzinie, postawy rodzicielskie

Abstract

Aim: The aim of the research was a comparative analysis of parental attitudes in the retrospective assessment of students with ADHD and people who did not reveal this type of dysfunction. It was also important to determine how tested persons with ADHD, depending on the sex, subjectively assess parental attitudes of mothers and fathers.

Methods: The study used an interview of the authors' own construction to analyze the situation in the family. It was an ADHD diagnosis questionnaire developed by the authors based on Structured Clinical Interview for the Study of Mental Disorders, compliant with DSM-5, and the Retrospective Parental Attitude Questionnaire (KPR-Roc) develop by M. Plopa.

Results: Research shows that both sons and daughters with attention deficit and hyperactivity significantly more often than the people from the comparative group perceived both parents as inconsistent and overly protective, and mothers as more demanding. Men with ADHD more often than women in this group assessed mothers as inconsistent and fathers' attitudes as rejection.

Conclusions: Perception of parental attitudes towards children with ADHD is the result of the specific behaviour of people with ADHD interacting with family members, but also results from the interaction of various factors on a feedback basis. It is important to take up educational and therapeutic interventions early on, not only for children with ADHD, but also addressed for the entire family system.

Keywords: ADHD syndrome, retrospective family assessment, family situation, parental attitudes

Wprowadzenie

Do niedawna uważano, że ADHD to problem dzieci i młodzieży. Niestety wielu dorosłych, którzy ujawniali cechy nadpobudliwości psychoruchowej w dzieciństwie, doświadcza również trudności w późniejszych etapach życia. W literaturze podaje się, iż rozpowszechnienie zaburzenia u osób w wieku 18–44 lat wynosi 4,4% i występuje kilka razy częściej u mężczyzn niż u kobiet[1].

[1] R. C. Kessler [i in.], *The prevalence and correlates of Adult ADHD in the United States. Results from the National Comorbidity Survey Replication*, „American Journal of Psychiatry" 2006, vol. 163, nr 4, s. 716–723; S. S. Rhodes, *Parenting dependent young adults with ADHD*, „Pediatric Nursing"

Z badań i obserwacji wynika, że zwykle w okresie adolescencji u większości osób z ADHD nadruchliwość przestaje być widoczna, natomiast szczególnym problemem są trudności w koncentracji uwagi i impulsywność[2]. Niemożność skupienia się na zadaniach w sytuacji działania różnych bodźców utrudnia wykonywanie w sposób efektywny obowiązków zawodowych. Osoby z tego typu dysfunkcją często sprawiają wrażenie nieobecnych, są zamyślone i rozkojarzone. Trudno im utrzymać porządek. Unikają realizacji długofalowych celów, gdyż mają trudności z organizowaniem działań i są chaotyczne. Często też szybciej czują się zmęczone ze względu na trudności w selekcji docierających bodźców (żywość reagowania na wszelkie docierające czynniki zakłócające) oraz problemy ze snem wynikające z wrażliwości na różne hałasy. Zatem zwykle osoby dorosłe z ADHD odbierane są jako niezorganizowane, niesystematyczne i leniwe. Dodatkowo impulsywność, drażliwość, a przede wszystkim żywa ekspresja własnych odczuć mogą negatywnie wpływać na relacje między członkami rodziny oraz współpracownikami i pracodawcami, co często nasila poczucie odrzucenia. Impulsywność u osób dorosłych najczęściej przejawia się w nieadekwatnym reagowaniu na określone sytuacje, w przerywaniu wypowiedzi innym, żywej, ekspresyjnej mimice i gestykulacji. Wielu osobom trudno się wyciszyć, co prowokuje je do ciągłej aktywności. Często jednak działają bez zastanowienia się lub zbyt wolno. Zdarza się również, że ujawniają kompulsywne formy rozładowania napięcia. Objawem nadpobudliwości dorosłych jest także nadmierna gadatliwość.

Z badań wynika, że osoby z ADHD częściej mają niską samoocenę i nie rozwijają swoich potencjalnych możliwości. Doświadczane trudności z jednej strony sprzyjają ujawnieniu zachowań antyspołecznych, skłonności do nadużywania substancji psychoaktywnych oraz stanów lękowych i depresji[3]. Z drugiej strony różnego typu zaburzeniom psychicznym może towarzyszyć pobudzenie psychoruchowe. Badania potwierdzają wysoki stopień (75%) współistnienia objawów ADHD z innymi dysfunkcjami. Wymienia się tu stany lękowe, zaburzenia afektywne, uzależnienie od substancji psychoaktywnych, zaburzenia osobowości, problemy ze snem[4]. W rozpoznaniu ADHD niezbędna jest zatem szczegó-

2017, vol. 43, nr 5, s. 243; F. Philipp-Wiegman [i in.], *The intraindividual impact of ADHD on the transition of adulthood to old age*, „European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience" 2016, vol. 266, nr 4, s. 367–369.

[2] J. Wasserstein, *Diagnostic issues for adolescent and adults with ADHD*, „Journal of Clinical Psychology" 2005, vol. 61, nr 5, s. 535–547.

[3] J. Pasternak, L. Perenc, M. Radochoński, *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2017, s. 256–258.

[4] J. J. S. Kooij, M. H. Francken, *Diagnostic Interview for ADHD adults* (*Diva 2.0*), [w:] J. J. S. Kooij, *Adult ADHD. Diagnostic Assessment and treatment*, Springer, Nowy Jork 2013, s. 97–99; E. Lévy [i in.], *Psychotic disorders comorbid with attention-deficit hyperactivity disorder. An important knowledge gap*, „Canadian Journal of Psychiatry" 2015, vol. 60 (3 suppl. 2), s. 48–52.

łowa diagnoza różnicowa. Istnieje także szereg chorób somatycznych, którym towarzyszy pobudzenie psychoruchowe. Należą do nich między innymi: alergia, nadczynność tarczycy, astma, choroby reumatyczne, choroby wątroby, niektóre choroby pasożytnicze, niedokrwistość, niedożywienie, zapalenie mózgu, wolno rosnące guzy, padaczka. Również w zaburzeniach psychicznych typu mania, zaburzenia lękowe, autyzm, depresja, schizofrenia, występują objawy nadpobudliwości[5]. Pobudzenie psychoruchowe może także być konsekwencją trudności wynikających z uszkodzenia słuchu, wad wzroku i innych deficytów, jak również stanowić skutek uboczny stosowania leków. Istotnym kryterium diagnozy ADHD u dorosłych jest występowanie określonych objawów w dzieciństwie[6].

Analizując przyczyny z perspektywy badań z zakresu psychologii klinicznej, genetyki molekularnej oraz neuroobrazowania mózgu, ADHD jest rozpatrywane z jednej strony jako dysfunkcja wynikająca z biologicznych uwarunkowań, która może być modyfikowana przez leczenie farmakologiczne. Zgodnie z modelem biologicznym[7] źródłem zaburzeń są predyspozycje genetyczne, mutacje genowe, czynniki anatomiczne (nieprawidłowa budowa mózgu, uszkodzenia mózgu (w okresie płodowym, okołoporodowym oraz urazy we wczesnym dzieciństwie), czynniki biochemiczne, zakażenia, zaburzenia równowagi biochemicznej, nieprawidłowości w przesyłaniu informacji między różnymi częściami mózgu. Z badań wynika również, że niemałe znaczenie mają także zaburzenia w wydzielaniu neuroprzekaźników (noradrenaliny, dopaminy, serotoniny), dodatki do żywności (barwniki i środki konserwujące), alergeny, niedobór witamin z grupy B, C.

Z drugiej strony istotny jest tu aspekt społeczny, uwzględniający zachowania nieprzystosowawcze w znacznym stopniu regulujące relacje z innymi ludźmi i wtórnie wpływające na obraz siebie oraz poczucie bezpieczeństwa w grupie. Nasileniu objawów sprzyja niewłaściwa atmosfera rodzinna, niezaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, nieodpowiednie metody wychowawcze. Badania psychologiczne potwierdzają szczególne znaczenie relacji rodzinnych, funkcjonowania rodziny jako systemu w kształtowaniu określonych zachowań u dzieci z ADHD[8]. Niemałą rolę odgrywają tu oddziaływania zarówno nieświa-

[5] J. D. Blom [i in.], *Attention Deficit Disorder Psychosis*, [w:] B. A. Sharpless (red.), *Unusual and rare psychological disorders. A Handbook for clinical practice and research*, Oxford University Press, Oxford 2017, s. 78–81.

[6] S. V. Faraone [i in.], *Diagnosing adult attention deficit hyperactivity disorder. Are late onset and subthreshold diagnosis valid?*, „American Journal of Psychiatry" 2006, vol. 163, nr 10, s. 1720–1729.

[7] A. Thapar [i in.], *Practitioner review. What have we learnt about the causes of ADHD*, „Journal of Child Psychiatry" 2013, vol. 54, nr 1, s. 3–13.

[8] I. Gorzkowska, J. Samochowiec, *Historia zaburzenia hiperkinetycznego (ADHD) na świecie i w Polsce przed ICD-10 i DSM-IV TR*, „Psychiatria" 2012, t. 9, nr 3, s. 91; P. Pawlak, *Dzieci z ADHD i ich rodzeństwo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 23–28.

dome, jak i zamierzone ze strony opiekunów, szczególnie postawy rodzicielskie, które w istotny sposób mogą modyfikować zachowania dziecka. Konieczne jest zatem prowadzenie badań na temat sytuacji rodzinnej osób z ADHD w celu podjęcia określonych oddziaływań profilaktycznych.

Przedmiotem naszych badań jest retrospektywna ocena postaw rodziców dokonana przez osoby ujawniające cechy nadpobudliwości psychoruchowej. Badania przez nas prowadzone miały na celu poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak osoby z ADHD oceniają sytuację w rodzinie pochodzenia?
- Czy istnieją różnice w subiektywnej ocenie postaw rodzicielskich dokonanej przez osoby z ADHD i respondentów nieujawniających dysfunkcji?
- Jak, w zależności od płci, badani z deficytem uwagi i nadruchliwością oceniają retrospektywnie postawy rodzicielskie matek i ojców?

Materiał i metoda

W badaniach wzięło udział 450 studentów (w tym 276 kobiet i 174 mężczyzn). Osoby badane studiowały na Uniwersytecie Rzeszowskim, na Politechnice Rzeszowskiej oraz były pacjentami poradni psychologicznych. Z badanej grupy wyłoniono 83 osoby ujawniające cechy nadpobudliwości: 47 kobiet i 36 mężczyzn. Grupę porównawczą stanowiło 108 osób, które nie ujawniały tego typu nieprawidłowości (brak wskaźników w teście diagnozującym ADHD).

Badania zostały przeprowadzone wśród młodych dorosłych – studentów, którzy stanowią specyficzną grupę wiekową. Z jednej strony zwykle związani są jeszcze z rodziną pochodzenia, z drugiej strony stają przed ważnymi, wyzwalającymi stres decyzjami życiowymi dotyczącymi wyboru partnera oraz odpowiedniego, dającego zatrudnienie zawodu[9]. Poza tym stają się coraz bardziej niezależni, co pozwala im spojrzeć na relacje z rodzicami z odpowiedniej perspektywy.

W badaniach zastosowano następujące techniki badawcze: opracowany przez autorów artykułu kwestionariusz do diagnozy ADHD oparty o Ustrukturalizowany Wywiad Kliniczny do Badania Zaburzeń Psychicznych – zgodny z DSM-5[10] (który miał na celu dokonanie selekcji osób z deficytem uwagi i nadruchliwością) oraz Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców

[9] J. Wojciechowska, *Wczesna dorosłość – zagrożenia rozwoju*, „Remedium" 2004, nr 3, s. 4–5.

[10] M. B. First [i in.], *Ustrukturalizowany Wywiad Kliniczny do Badania Zaburzeń Psychicznych – zgodny z DSM-5*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2014.

(KPR-Roc) Mieczysława Plopy[11]. Skala ta uwzględnia następujące postawy: akceptację/odrzucenie, wymagania, autonomię, niekonsekwencję oraz ochranianie. Akceptacja to wyrażanie pozytywnych uczuć wobec dziecka, stwarzanie klimatu bezpieczeństwa, możliwości swobodnej wymiany uczuć. Postawa nadmiernie wymagająca to stawianie wysokich oczekiwań wobec dziecka. Wiąże się ona z koniecznością respektowania określonych nakazów i zakazów, bez uwzględniania możliwości i potrzeb dziecka. Dominującym sposobem egzekwowania poleceń jest stosowanie kar. Postawa autonomii wiąże się z dawaniem dziecku swobody, coraz większej w miarę dorastania. Rodzice pokazują dziecku różne sposoby rozwiązywania problemów, dają możliwość wyboru. Postawa niekonsekwentna to zmienność zachowań ze strony rodzica w zależności od chwilowego nastroju. Występują tu skrajności w postępowaniu rodzica. Za to samo zachowanie może być ono pochwalone lub ukarane w zależności od sytuacji, samopoczucia. Nadmierne ochranianie to ciągłe sprawowanie opieki, bez umożliwiania dziecku testowania różnych sytuacji.

Zgodnie z opinią różnych badaczy to właśnie retrospektywna ocena postaw rodziców jest bardziej obiektywnym wskaźnikiem oddziaływań niż same postawy rodzicielskie. Na kształtowanie się osobowości i sposób funkcjonowania wydaje się mieć istotniejszy wpływ wytworzony w wyniku interakcji subiektywny obraz rodziców niż działania same w sobie i te bezpośrednio deklarowane przez matki i ojców[12]. Oczywiście sposób percepcji wpływów wychowawczych jest zależny od interakcji wielu czynników (między innymi stanu zdrowia, kontekstu sytuacyjnego związanego z liczbą dzieci w rodzinie, atmosferą, stresorami). Wydaje się oczywiste, że jeśli dziecko z racji uwarunkowań biologicznych jest nadpobudliwe, sprawia problemy wychowawcze, to wtórnie wyzwala to różne nieprawidłowe zachowania ze strony rodziców, którzy zachowaliby się zupełnie inaczej, gdyby mieli grzeczne dziecko. Poszukiwano zatem odpowiedzi na pytanie, czy obraz rodziców w percepcji dorosłych dzieci z nadpobudliwością psychoruchową odbiega od sposobu spostrzegania rodziców przez studentów, którzy nie ujawniają tego typu dysfunkcji.

Wyniki badań

Przedmiotem analiz było ustalenie, czy struktura rodziny ma związek z ujawnianiem objawów nadpobudliwości psychoruchowej. Rezultaty przedstawia tabela 1.

[11] M. Plopa, *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców* (*KPR-Roc*). *Podręcznik*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.

[12] Tenże, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wydawnictwo EUHE, Elbląg 2004, s. 293–294.

Tabela 1. Struktura rodziny osób badanych
Table 1. Structure of families of tested individuals

Struktura rodziny	Osoby z ADHD		Grupa porównawcza	
	N	%	N	%
Pełna	75	90,4	94	87,0
Niepełna	5	6,0	11	10,2
Zrekonstruowana	3	3,6	3	2,8
Razem	83	100,0	108	100,0

Struktura rodziny $\chi^2 = 1{,}13$; df = 2; p-n.i.
Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Jak wynika z badań, większość badanych osób wywodzi się z pełnej rodziny i brak jest związku między strukturą rodziny a występowaniem ADHD.

Tabela 2. Atmosfera w rodzinie w percepcji osób badanych
Table 2. Atmosphere in the family in the perception of the tested persons

Atmosfera w rodzinie	Osoby z ADHD		Grupa porównawcza	
	N	%	N	%
Nienajlepsza	6	7,2	10	9,3
Raczej dobra	41	49,4	50	46,3
Bardzo dobra	36	43,4	48	44,4
Razem	83	100,0	108	100,0

$\chi^2 = 0{,}34$; df = 2; p-n.i.
Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Biorąc pod uwagę ocenę atmosfery w rodzinach w obu grupach (tabela 2), okazało się, że między grupami brakuje różnic istotnych statystycznie.

Jak wynika z tabeli 3, istnieją różnice odnośnie oceny nasilenia określonych postaw rodzicielskich przez studentów z cechami nadpobudliwości i tych nieujawniających takich dysfunkcji.

Tabela 3. Retrospektywna ocena postaw matek
Table 3. Retrospective assessment of mothers' attitudes

Postawa	Wyniki	Osoby z ADHD		Grupa porównawcza		χ^2	*p*
		N = 83	%	N = 108	%		
Akceptacja	Niski	12	14,5	9	8,3	2,33	0,312
	Średni	49	59,0	63	58,3	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	22	26,5	36	33,3	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 0{,}50$; $\boldsymbol{p} = 0{,}760$)	

Postawa	Wyniki	Osoby z ADHD		Grupa porównawcza		χ^2	*p*
		N = 83	%	N = 108	%		
Wymagania	Niski	12	14,5	33	30,6	**9,00**	**0,011**
	Średni	46	55,4	57	52,8	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	25	30,1	18	16,7	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 2,16$; $p = 0,340$)	
Autonomia	Niski	18	21,7	13	12,0	3,74	0,154
	Średni	46	55,4	63	57,4	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	19	22,9	33	30,6	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 0,72$; $p = 0,698$)	
Niekonse-	Niski	16	19,3	41	38,0	**9,69**	**0,008**
kwencja	Średni	45	54,2	52	48,1	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	22	26,5	15	13,9	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 =$ **10,5**; $p =$ **0,005**	
						częściej zachowania	
						niekonsekwentne	
						wobec chłopców)	
Ochranianie	Niski	9	10,8	17	15,7	**6,24**	**0,044**
	Średni	41	49,4	66	61,1	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	33	39,8	25	23,1	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 0,25$; $p = 0,882$)	

Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Analizując postawy rodzicielskie matek w percepcji młodych dorosłych, okazało się, że różnice istotne statystycznie między grupami odnoszą się do percepcji następujących postaw: wymagań, niekonsekwencji oraz ochraniania (tabela 3). Biorąc pod uwagę wymagania, młodzi dorośli z ADHD istotnie częściej ($p = 0,01$) niż osoby nieujawniające tego typu trudności subiektywnie oceniali matki jako bardziej wymagające (30% − grupa zasadnicza i 17% − grupa porównawcza). Zdaniem osób z ADHD ich matki często były także niekonsekwentne w postępowaniu (różnice istotne statystycznie między grupami − $p < 0,01$). Porównując nasilenie tej postawy w grupie osób z cechami ADHD, młodzi mężczyźni częściej w porównaniu z córkami sygnalizowali takie postępowanie ze strony matek ($p = 0,005$). Badania wskazują, iż respondenci z objawami nadpobudliwości psychoruchowej, bez względu na płeć, istotnie statystycznie częściej mieli poczucie, że ich matki były nadmiernie ochraniające ($p = ,04$).

Tabela 4. Retrospektywna ocena postaw ojców
Table 4. Retrospective assessment of fathers' attitudes

Postawa	Wyniki	Osoby z ADHD		Grupa porównawcza		χ^2	p
		N = 80	%	N = 100	%		
Akceptacja	Niski	16	20,0	17	17,0	0,28	0,869
	Średni	34	42,5	45	45,0	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	30	37,5	38	38,0	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 6,39$; $p = 0,041$; częściej brak akceptacji wobec chłopców)	
Wymagania	Niski	29	36,3	37	37,0	3,85	0,146
	Średni	34	42,5	52	52,0	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	17	21,3	11	11,0	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 4,78$; $p = 0,092$; częściej wyższe wymagania wobec chłopców)	
Autonomia	Niski	11	13,8	13	13,0	1,36	0,507
	Średni	49	61,3	49	49,0	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	20	25,0	38	38,0	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 1,47$; $p = 0,480$)	
Niekonse-kwencja	Niski	15	18,8	33	33,0	**6,74**	**0,034**
	Średni	42	52,5	51	51,0	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	23	28,8	16	16,0	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 4,17$; $p = 0,124$)	
Ochranianie	Niski	22	27,5	32	32,0	**8,93**	**0,012**
	Średni	31	38,8	53	53,0	(w grupie mężczyzn	
	Wysoki	27	33,8	15	15,0	i kobiet z ADHD	
						$\chi^2 = 0,46$; $p = 0,795$)	

Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Tabela 4 wskazuje, iż młodzi dorośli z ADHD istotnie statystycznie częściej subiektywnie oceniali swoich ojców jako niekonsekwentnych w porównaniu z osobami bez tego typu dysfunkcji ($p = 0,03$). Około 29% badanych z ADHD uznało, iż ich ojcowie byli bardzo niekonsekwentni, podczas gdy wśród osób nieujawniających tego typu trudności tylko 16% studentów tak postrzegało swoich ojców. Zdaniem 27% osób z ADHD ich ojcowie byli także nadmiernie ochraniający, podczas gdy tylko 15% badanych z grupy porównawczej wyraziło taką opinię (różnice istotne statystycznie między grupami: $p = 0,01$). Analizując ocenę postaw w percepcji osób z ADHD z perspektywy płci, synowie istotnie częściej w porównaniu z córkami sygnalizowali brak akceptacji ze strony ojców ($p = 0,04$).

Analiza wyników badania i wnioski

Badania własne wskazują, że nie występują istotne różnice w ocenie atmosfery w rodzinach dokonanej przez osoby ujawniające objawy ADHD i bez tego typu dysfunkcji. Nie stwierdzono również zależności między strukturą rodziny a częstością występowania ADHD u potomstwa. Z własnych analiz wynika również, że brak jest różnic istotnych statystycznie pomiędzy osobami z cechami ADHD a badanymi nieujawniającymi tego typu trudności w ocenie poziomu akceptacji ze strony ojców i matek. Około 27% badanych z ADHD określiło poziom akceptacji ze strony matek jako wysoki, a 38% czuło się w pełni akceptowanych przez ojca. Badania Piotra Pawlaka wśród młodzieży z ADHD podobnie wykazały, że młodzi ludzie w większości czuli się akceptowani przez swoich rodziców, chociaż dość często sygnalizowali niezaspokojenie potrzeby uwagi rodzicielskiej[13]. Z innych badań wynika, że osoby z ADHD zwykle mają problem z opuszczeniem rodzinnego gniazda[14], co może świadczyć o tym, iż dobrze czują się w domu, ale jednocześnie potrzeba zależności od rodziców może wynikać z trudności adaptacyjnych w innych środowiskach ze względu na specyficzne zachowania (chaotyczność w zachowaniu, impulsywność w relacjach, skłonność do szybkiego rezygnowania z zamierzeń).

Uwzględniając opinie badanych przez nas studentów z ADHD, z rozróżnieniem na płeć, okazało się, że to mężczyźni z cechami nadpobudliwości istotnie częściej niż kobiety z tej grupy sygnalizowali brak akceptacji ze strony ojców. Częściowo może to wynikać z większej koncentracji na ojcu ze strony synów, na co wpływają silne procesy identyfikacyjne. Małgorzata Sitarczyk na podstawie badań wśród młodzieży wykazała, że zachowania matek w mniejszym stopniu oddziałują na osobowość synów niż postawy ojców, co wiąże się zarówno z procesami identyfikacyjnymi, jak i z konfliktem w relacji ojciec – syn[15], w których ojcowie z jednej strony chcą mieć władzę nad swoimi synami, z drugiej strony jednak oczekują od nich niezależności. Ojciec, czując się niekompetentnym wychowawczo, często wycofuje się, a to z kolei skutkuje zaburzeniami we wzajemnych relacjach i jednocześnie może powodować zaburzenia w procesach identyfikacyjnych z ojcem jako mężczyzną, a także trudności adaptacyjne potęgujące nieprawidłowe cechy osobowości.

Badania własne wykazały, że zarówno synowie, jak i córki z cechami ADHD istotnie częściej statystycznie, w porównaniu z osobami bez dysfunkcji, deklarowali zmienność w oczekiwaniach matek i ojców, brak konsekwencji w po-

[13] P. Pawlak, *Dzieci z ADHD…*, dz. cyt., s. 239.

[14] S. S. Rhodes, *Parenting dependent…*, dz. cyt., s. 243–245.

[15] M. Sitarczyk, *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002, s. 67.

stępowaniu. Taka postawa opiekunów może wynikać ze specyfiki wzajemnych relacji. Dzieci z nadpobudliwością psychoruchową łatwiej mogą wyprowadzić z równowagi rodziców, którym trudniej wyegzekwować określone postępowanie. Niewłaściwa reakcja na zachowanie dziecka może z jednej strony wyzwalać poczucie winy u opiekuna i związaną z tym zmienność wymagań, co wiąże się z niekonsekwencją w postępowaniu. Z drugiej strony tego typu zachowania rodziców mogą być rezultatem występowania u nich podobnych problemów jak u ich dzieci. Badania innych autorów potwierdzają istotne znaczenie czynników genetycznych w ujawnieniu ADHD[16].

Analizy własne wskazują, że w retrospektywnej ocenie synów z cechami ADHD to właśnie matki istotnie częściej były niekonsekwentne wobec nich niż wobec córek. Z badań naukowych i obserwacji wynika, że to chłopcy częściej ujawniają zaburzenia w sferze ruchowej i zachowania nieprzystosowawcze[17], co niesie za sobą różne widoczne konsekwencje. Dziewczęta z kolei częściej mają problemy z koncentracją uwagi, co w mniejszym stopniu wywołuje bezpośrednie skutki w sposobie reagowania matek.

Badania własne potwierdziły istotne różnice w zakresie oceny nasilenia postawy ochraniającej wobec osób z cechami ADHD w porównaniu z badanymi nieujawniającymi tego typu trudności. Aż 40% badanych z ADHD uznało matki za nadmiernie ochraniające, a 34% osób z tej grupy tak postrzegało ojców. Zwykle chaotyczność w zachowaniu czy problemy z organizacją dnia, występujące u dzieci z ADHD, wyzwalają potrzebę opieki i kontrolowania sytuacji przez rodziców, które to zachowania mogą być odbierane jako przejaw nadmiernego ochraniania.

Podsumowując, badania własne potwierdziły, że istnieją różnice istotne statystycznie odnośnie subiektywnej oceny niektórych postaw rodziców przez osoby z ADHD i te nieujawniające tego typu dysfunkcji. Nie ulega wątpliwości, że postawy rodziców wobec dzieci zależą od interakcji wielu czynników, nie tylko specyficznych zachowań dziecka, lecz także między innymi od warunków życia i relacji między małżonkami. Badania innych autorów potwierdzają, że w rodzinach z dziećmi z ADHD częściej dochodzi do konfliktów między rodzicami[18]. Może to wiązać się z problemami w nieradzeniu sobie z dziećmi

[16] M. Starck, J. Grünwald, A. A. Schlarb, *Occurrence of ADHD in parents of ADHD children in a clinical sample*, „Neuropsychiatric Disease & Treatment" 2016, vol. 12, nr 3, s. 581–588.

[17] E. Januszewska, A. Januszewski, *Nadpobudliwość psychoruchowa – kryteria diagnostyczne, przebieg i trudności na różnych etapach rozwoju*, „Roczniki Filozoficzne Ignatianum" 2016, t. XXII, nr 2, s. 29.

[18] K. R. Murphy, R. A. Barkley, *Parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Psychological and attentional impairment*, „American Journal of Orthopsychiatry" 1996, vol. 66, nr 1, s. 93–102; A. Sochos, F. Yahya, *Attachment style and relationship difficulties in parents with ADHD*, „Journal of Child and Family Studies" 2015, vol. 24, nr 12, s. 3715–3720.

nadpobudliwymi psychoruchowo, a z kolei nieumiejętność rozwiązywania problemów przez rodziców, nieprawidłowe relacje między nimi mogą wpływać na zachowanie dziecka. Zatem mamy tu do czynienia z mechanizmem sprzężeń zwrotnych, przyczynowością o charakterze cyrkularnym, w której różne czynniki wzajemnie na siebie oddziałują. Konflikty w związku rodziców mogą wynikać ze specyficznych cech współmałżonków, także ujawnianiem przez nich samych cech ADHD (jak wspomniano czynniki genetyczne to jedna z istotnych przyczyn tego zaburzenia). Analizy prowadzone przez Klausa Minde'go i współpracowników[19] potwierdzają zaburzenia w funkcjonowaniu systemu rodzinnego z rodzicem z ADHD (bez względu na jego płeć). Z badań Deborah L. Semple, Erica J. Masha, Jerilyn E. Ninowskiego i Karen M. Benzies dotyczących interakcji między matkami z ADHD i ich małymi dziećmi wynika, że częściej ujawniały one negatywne emocje i były mniej wrażliwe na potrzeby ich dzieci[20]. Ważne byłoby zatem modyfikowanie zachowań rodziców już na etapie oddziaływań wobec małych dzieci, aby zapobiec wystąpieniu negatywnych konsekwencji dla rozwoju potomka. Podejmowanie różnorakich działań mających na celu wspieranie kompetencji rodzicielskich przynosi znaczące korzyści. Liczne badania potwierdzają, że różne formy treningu rodzicielskiego i stosowane techniki behawioralne przynoszą obiektywne pozytywne skutki w terapii dzieci z ADHD[21].

Każde dziecko z ADHD jest inne i sposób postępowania rodziców wobec niego w dużej mierze związany jest ze specyfiką reagowania potomka. Posiadanie przez wszystkich członków rodziny szerokiej wiedzy na temat objawów ADHD, funkcjonowania osób z tym zaburzeniem i metod oddziaływania na nie w istotny sposób może modyfikować wzajemne stosunki. W wielu sytuacjach korzystne jest również podjęcie systemowej terapii rodziny w celu wsparcia poszczególnych jej członków.

W stosunku do osób dorosłych z ADHD pozytywne efekty przynosi psychoedukacja zmierzająca do uświadomienia sobie źródeł nieprawidłowego zachowania oraz możliwości radzenia sobie z trudnościami. Natomiast w sytuacji nasilenia problemów niezbędne jest podjęcie terapii psychologicznej, a w uzasadnionych przypadkach także farmakologicznej.

Badania przez nas prowadzone odnoszą się do studentów z ADHD, stąd uzyskane rezultaty badań nie mogą być uogólniane na całą populację młodych do-

[19] K. Minde [i in.], *The psychosocial functioning of children and spouses of adults with ADHD*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2003, vol. 44, nr 4, s. 639–644.

[20] D. L. Semple [i in.], *The relation between maternal symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder and mother infant interaction*, „Journal of Child and Family Studies" 2011, vol. 20, nr 4, s. 467–470.

[21] A. Kołakowski, *Psychoterapia ADHD*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna" 2010, t. 10, nr 3, s. 183.

rosłych z deficytem uwagi i nadruchliwością. Konieczne jest zatem przeprowadzenie podobnych analiz wśród osób, które ukończyły szkołę na różnych etapach edukacji.

Bibliografia:

Blom J. D. [i in.], *Attention Deficit Disorder Psychosis*, [w:] B. A. Sharpless (red.), *Unusual and rare psychological disorders. A Handbook for clinical practice and research*, Oxford University Press, Oxford 2017.

Faraone S. V. [i in.], *Diagnosing adult attention deficit hyperactivity disorder. Are late onset and subthreshold diagnosis valid?*, „American Journal of Psychiatry" 2006, vol. 163, nr 10.

First M. B. [i in.], *Ustrukturalizowany Wywiad Kliniczny do Badania Zaburzeń Psychicznych – zgodny z DSM-5*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2014.

Gorzkowska I., Samochowiec J., *Historia zaburzenia hiperkinetycznego* (*ADHD*) *na świecie i w Polsce przed ICD-10 i DSM-IV TR*, „Psychiatria" 2012, t. 9, nr 3.

Januszewska E., Januszewski A., *Nadpobudliwość psychoruchowa – kryteria diagnostyczne, przebieg i trudności na różnych etapach rozwoju*, „Roczniki Filozoficzne Ignatianum" 2016, t. 22, nr 2, s. 29.

Kessler R. C. [i in.], *The prevalence and correlates of Adult ADHD in the United States. Results from the National Comorbidity Survey Replication*, „American Journal of Psychiatry" 2006, vol. 163, nr 4.

Kołakowski A., *Psychoterapia ADHD*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna" 2010, t. 10, nr 3.

Kooij J. J. S., Francken M. H., *Diagnostic Interview for ADHD adults* (*Diva 2.0*), [w:] J. J. S. Kooij, *Adult ADHD. Diagnostic Assessment and treatment*, Springer, Nowy Jork 2013.

Lévy E. [i in.], *Psychotic disorders comorbid with attention-deficit hyperactivity disorder. An important knowledge gap*, „Canadian Journal of Psychiatry" 2015, vol. 60 (3 suppl. 2).

Minde K. [i in.], *The psychosocial functioning of children and spouses of adults with ADHD*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2003, vol. 44, nr 4.

Murphy K. R., Barkley R. A., *Parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Psychological and attentional impairment*, „American Journal of Orthopsychiatry" 1996, vol. 66, nr 1.

Pasternak J., Perenc L., Radochoński M., *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2017.

Pawlak P., *Dzieci z ADHD i ich rodzeństwo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Philipp-Wiegman F. [i in.], *The intraindividual impact of ADHD on the transition of adulthood to old age*, „European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience" 2016, vol. 266, nr 4.

Plopa M., *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców* (*KPR-Roc*)*. Podręcznik*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2008.

Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wydawnictwo EUHE, Elbląg 2004.

Rhodes S. S., *Parenting dependent young adults with ADHD*, „Pediatric Nursing" 2017, vol. 43, nr 5.

Semple D. L. [i in.], *The relation between maternal symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder and mother infant interaction*, „Journal of Child and Family Studies" 2011, vol. 20, nr 4.

Sitarczyk M., *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Sochos A., Yahya F., A*ttachment style and relationship difficulties in parents with ADHD*, „Journal of Child and Family Studies" 2015, vol. 24, nr 12.

Starck M., Grünwald J., Schlarb A. A., *Occurrence of ADHD in parents of ADHD children in a clinical sample*, „Neuropsychiatric Disease & Treatment" 2016, vol. 12, nr 3.

Thapar A. [i in.], *Practitioner review. What have we learnt about the causes of ADHD*, „Journal of Child Psychiatry" 2013, vol. 54, nr 1.

Wasserstein J., *Diagnostic issues for adolescent and adults with ADHD*, „Journal of Clinical Psychology" 2005, vol. 61, nr 5.

Wojciechowska J., *Wczesna dorosłość – zagrożenia rozwoju*, „Remedium" 2004, nr 3.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.195.206

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 24.08.2018 r. – przyjęty: 14.09.2018 r.

Małgorzata Agnieszka SAMUJŁO*, Teresa SOKOŁOWSKA-DZIOBA**

Otwartość uczniów w relacjach z rodzicami i nauczycielami

Openness of students relations with parents and teachers

Streszczenie

Cel: Celem podjętych badań uczyniono określenie postrzegania przez uczniów poziomu otwartości w relacjach nawiązywanych w środowisku rodzinnym i szkolnym.

Metody: Badania przeprowadzono wśród uczniów liceów ogólnokształcących na podstawie Skali Postaw Rodzicielskich w opracowaniu M. Plopy (wersja dla młodzieży) oraz kwestionariusza do diagnozowania otwartości uwzględniającego wymiary wyodrębnione przez D.W. Johnsona.

Wyniki: Uzyskane wyniki wskazują, w jakim zakresie uczniowie przejawiają otwartość w kontaktach interpersonalnych w środowisku rodzinnym i szkolnym. Uczniowie dostrzegali znaczenie otwartości w porozumiewaniu się. Podkreślali, że sprzyja ona rozwojowi relacji oraz potrafili określić jej pożyteczność. Znaczna część uczniów nie radziła sobie z wiązaniem przekazywanych komunikatów z doświadczeniami z przeszłości. Badani w większości błędnie stwierdzali, że należy być zawsze otwartym, a nie stosownie do sytuacji, w których uczestniczą.

* e-mail: msamujlo@wp.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0003-1029-6020

** e-mail: edzioba@op.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0003-0479-5237

Wnioski: Wśród licealistów, którzy spostrzegali przeciętne nasilenie pozytywnych postaw matek i ojców, zróżnicowany jest poziom otwartości w relacjach z rodzicami i nauczycielami. Adekwatna otwartość w komunikacji pozwala na zachowanie równoważności podmiotów interakcji w wielowymiarowych relacjach rodzice − dzieci i nauczyciele − uczniowie. Zapewnia partnerstwo w dialogu, warunkujące prawidłowe porozumiewanie się w procesie wychowania.

Słowa kluczowe: uczeń, rodzic, nauczyciel, postawy rodzicielskie, otwartość

Abstract

Aim: The aim of the undertaken research was to diagnose the students' perception of the level of openness in relationships established in the family and school environment.

Methods: The research was carried out among students of general secondary schools. The results were collected based on the Parental Attitude Scale in the study of M. Plopa (version for the youth) and the questionnaire for the diagnosis of openness developed on the basis of the dimensions distinguished by D. W. Johnson.

Results: The obtained results indicate to what extent students show openness in interpersonal contacts in the family and school environments. Students recognized the importance of openness in communication. They emphasized that it promotes the development of relationships and were able to determine its usefulness. Many students did not manage to connect the messages they conveyed with past experiences. Most of the respondents incorrectly stated that one should always be open and not according to the situations in which they participate.

Conclusions: Among students who perceived the average intensity of positive attitudes of mothers and fathers, the level of openness in relations with parents and teachers is diversified. Adequate openness in communication allows for maintaining the equivalence of subjects of interaction in multidimensional relationships between parents − children and teachers − students. It provides partnership in dialogue, conditioning proper communication in the process of education.

Keywords: pupil, parent, teacher, parental attitudes, openness

Wstęp

Zachowania społeczne są wypadkową działań zaangażowanych w nie osób. Można je rozpatrywać w kategoriach zagospodarowania przestrzeni fizycznej i społecznej. Rozwój dziecka kształtuje się pod wpływem otoczenia, które warunkuje przebieg rozmaitych interakcji. O ich jakości przesądza postępowanie osób znaczących dla dzieci oraz funkcjonowanie środowiska, w którym przebywają. Podstawowymi obszarami dla rozwoju jednostki są rodzina i szkoła, w których komunikacja interpersonalna ma charakter pionowy, międzygeneracyjny. Dynamika komunikacji w tych podsystemach zachodzi pod wpływem zmian związanych z biegiem życia, którym towarzyszy pojawianie się nowych

sposobów zaspokajania potrzeb. To warunkuje jakość wzajemnej komunikacji oraz kształtuje relacje między nimi i konstytuuje role, w jakich wobec siebie występują dzieci, ich rodzice i nauczyciele. Charakter wzajemnych interakcji zależy od wielu czynników, wśród których można wymienić rodzaj zobowiązań, uprawnień oraz poziom odpowiedzialności towarzyszący interakcjom[1].

Elementem składowym interakcji zachodzących między ludźmi jest otwartość, chociaż jej charakter jest zróżnicowany i zależny od poziomu bliskości, zaufania i przywiązania. Otwartość należy rozumieć jako sposób reagowania „na bieżącą sytuację i przekazywania takich informacji z przeszłości, które są ważne dla zrozumienia" aktualnych reakcji na zachowania innych osób i właściwą interpretację różnorodnych sytuacji, których są uczestnikami[2].

Otwartość jest procesem komunikowania się, w którym ujawniamy informacje i zachowania, czyli ułatwiamy partnerom interakcji poznawanie siebie nawzajem. Przy tym stopień otwartości w relacjach może ulegać zmianie z uwagi na warunki, w jakich przebiegają wzajemne kontakty. Stopień otwartości zależy od charakteru relacji łączących ludzi. Przyjmuje się, że im więcej jednostka udziela o sobie informacji, tym większa jest jej otwartość. Podkreślić należy jednak, że w prawidłowym komunikowaniu się pożądana jest zdolność w zakresie utrzymania równowagi w przekazywaniu informacji o sobie i odbieraniu ich od innych. Nieprawidłowa komunikacja przebiega wówczas, gdy stopień otwartości jest zbyt niski bądź zbyt wysoki. Można przyjąć, że poziom otwartości we wzajemnych relacjach warunkuje prawidłowe porozumiewanie się w rodzinie i szkole[3].

Relacje w środowisku rodzinnym i szkolnym

Niestabilność środowisk, zdeterminowana intensywnymi zjawiskami społecznymi, utrudnia oddziaływania wychowawcze rodziny i szkoły. Stereotypowo postrzegane relacje międzyludzkie rozpadają się na okazjonalne spotkania i bezosobowe, często wręcz epizodyczne, interakcje. Względnie stałe środowisko rodzinne jest miejscem rozwoju dla wszystkich jej członków, niezależnie od wieku. Jego oddziaływanie jest wszechstronne i szczególnie silne wobec dzieci ze względu na ich silną absorbcję wartości kulturowych przekazywanych przez najbliższe otoczenie. W tym mikrosystemie, poprzez długotrwały proces socjalizacji, budowana jest hierarchia potrzeb, dążeń i aspiracji jednostki. Przy jednoczesnym zabezpieczeniu poczucia bezpieczeństwa, wsparcia emocjonalnego i poczucia przynależności oraz akceptacji w rodzinie możliwe staje się zapew-

[1] B. Harwas-Napierała, *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, PWN, Warszawa 2014, s. 61.

[2] D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1992, s. 25.

[3] B. Harwas-Napierała, *Specyfika komunikacji…*, dz. cyt., s. 54.

nienie dobrostanu córek i synów. Sprzyja temu właściwe wypełnianie ról rodzinnych, przejawianych wobec dzieci postaw oraz wypełnianych funkcji. Obejmują one całościowo dziedziny życia, które modyfikowane są poprzez zmieniającą się rzeczywistość. Skuteczność realizacji funkcji przesądza o sposobie wywiązywania się z obowiązków, co jest niezmiernie ważne dla jakości systemu rodzinnego i kształtowanych w nim więzi, sprzyjających autonomii osób w kręgu rodziny. Wypełniane przez rodziny funkcje są ważne z punktu widzenia społeczeństwa globalnego, a przede wszystkim z uwagi na socjalizację osób oraz ich przygotowanie do życia w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Rodzina jest nadal głównym „pasem trasmisyjnym" ogólnospołecznej kultury, podstawowych norm, wzorów i wartości[4].

W rozwoju jednostki najważniejszą rolę odgrywają rodzice jako osoby najbardziej znaczące w życiu człowieka. To oni budują pierwsze układy interakcji z dziećmi, pomagając im w kształtowaniu tożsamości. Zdaniem Barbary Harwas-Napierały „rodzina może oddziaływać na rozwój jednostki dwojako: l) przez stwarzanie warunków zdobywania doświadczenia i 2) przez przekazywanie wzorców, narzędzi i sposobów opracowywania doświadczeń w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i ewaluatywnym (w kategoriach wartości)"[5]. Rodzina stwarza swoim członkom warunki do realizowania osobistych celów i indywidulanych programów życiowych, które mogą różnić się u poszczególnych osób. Priorytetowo traktowane jest znaczenie satysfakcji z funkcjonowania w danym środowisku rodzinnym, co wzmacnia oczekiwania wobec jakości życia. Warto podkreślić, że indywidualizacja potrzeb w rodzinie oraz podejmowanie działań zapewniających dobrostan wzajemnie się wzmacniają i uzupełniają[6]. Poprzez wzrost autonomizacji jednostek dostrzega się znaczenie ich samorealizacji i swobody podejmowania decyzji w różnych sferach[7].

Stosunek matek i ojców do dzieci stanowi podstawę kształtowania ich osobowości i zachowań. Nacechowane akceptacją kontakty społeczne w rodzinie sprzyjają nabywaniu wzorców postępowania, uczą łatwości nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, a zarazem realizacji różnych osobistych celów. Oddziaływania rodziców powinna charakteryzować stosowna elastyczność, odpowiadająca aktualnym warunkom życia dzieci[8].

---

[4] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 50.

[5] B. Harwas-Napierała, *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Difin, Warszawa 2010, s. 12–13.

[6] Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym…*, dz. cyt., s. 44–45.

[7] Tenże, *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001, s. 197–198.

[8] D. Strzelczyk-Muszyńska, *Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne*, [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze…*, dz. cyt., s. 285.

Specyfika interakcji rodzinnych kształtuje charakter doświadczeń, które nabywa jednostka. Naturalna przynależność i więź emocjonalna staje się podstawą wszelkich kontaktów. Ważne jest, jak postrzegane są zachowania rodziców przez dzieci, ponieważ określonym postawom matek i ojców mogą one w percepcji przypisywać różne znaczenie. Niezwykle istotny w rozwoju indywidualnym jest zatem preferowany i funkcjonujący sposób komunikacji, o jakości którego przesądza otwartość. W przypadku zaburzonej komunikacji z rodzicami dzieci mogą ujawniać nieakceptowaną społecznie aktywność, na przykład zachowania agresywne czy sięganie po często zagrażające życiu używki.

Kolejnym szczególnie ważnym środowiskiem dla rozwoju dziecka jest szkoła. Jest ona pierwszym systemem, w którym dzieci spotykają się z innymi podmiotami oddziaływującymi na ich rozwój. Jako uczniowie spędzają w niej wiele czasu i nawiązują dialog z różnymi osobami. Szkoła wnosi nowe doświadczenia w ich życie, różniąc się od rodziny nieporównywalnie większą przestrzenią, formalną organizacją, określonymi celami i rolami odgrywanymi przez kolegów, nauczycieli, administrację szkolną. Podstawowymi celami szkoły jest nabywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności ujętych w programach szkolnych. Warunki nauczania, w których przebiega proces dydaktyczno-wychowawczy, w istotny sposób przyczyniają się do rozwoju dziecka. „W szkole jest przekazywana nie tylko wiedza, ale również pewne normy społeczne, które pozwalają tej instytucji efektywnie funkcjonować”[9]. Warto zwrócić uwagę, że przekaz nauczyciela z różnych powodów nie zawsze jest odbierany przez słuchającego go ucznia w sposób zgodny z intencjami nadawcy. W przezwyciężaniu takiej sytuacji może pomóc wzajemna otwartość w relacjach, która szczególnie jest pożądana w pobudzeniu aktywności uczniów[10].

Efektywność nauczania w szkole warunkują te aspekty, które odnoszą się do jej społecznej organizacji, wyznaczają relacje międzyludzkie, wzorce działania oraz style kierowania. Szkoły osiągające sukcesy koncentrują się na wynikach w nauce uczniów, właściwym wykorzystaniu czasu, dostępności nauczycieli dla ucznia na lekcjach i poza nimi, przejrzystemu systemowi kar i nagród, wprowadzonym standardom dotyczącym odpowiedzialności. Środowisko szkolne warto ujmować komparatystycznie w stosunku do interaktywnego społeczeństwa poprzez dostosowanie tematyki i przebiegu lekcji do rzeczywistości oraz przybliżanie uczniom funkcjonowania w różnych obszarach życia społecznego, ucząc na przykład samodzielnego załatwiania różnych spraw w urzędach, wydawania dyspozycji bankowych, posługiwania się walutą czy publikowania własnych

[9] H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006, s. 379.

[10] S. Mieszalski, *Aktywizować uczniów − co to znaczy?*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 259–260.

broszur. Naturalny charakter interakcji warunkowany jest wzajemną otwartością uczniów i nauczycieli, co wiąże się z profesjonalnym postępowaniem edukacyjnym, ułatwiającym nabywanie kompetencji społecznych[11]. Szkoła jest miejscem społecznego uczenia się, szczególnie dla uczniów mających problemy w kontaktach interpersonalnych. Podstawowym warunkiem wypełniania takich zadań przez szkołę jest wzajemne zaufanie i poczucie wspólnoty, co sprzyja otwartości i autentyczności w przesyłaniu komunikatów, prezentowaniu swego stanowiska, negocjowaniu realizowanych celów, które zwiększają jedność w klasie i przesądzają o jakości działań[12].

Szkoła kształtuje u dziecka jego obraz jako człowieka przez pryzmat lepszych lub gorszych wyników osiąganych w nauce, natomiast to, jak reagują dzieci na oddziaływania szkoły, warunkowane jest wcześniejszymi informacjami na temat własnej osoby, wyniesionymi ze środowiska rodzinnego. Ten fakt ukazuje wzajemne powiązanie rodziny i szkoły[13].

Badania własne

Komunikacja interpersonalna warunkuje jakość relacji społecznych. Mając to na uwadze, przedmiotem badań uczyniono otwartość jako wymiar konstytuujący charakter relacji. Ważne staje się zatem, jak uczniowie rozumieją i przejawiają otwartość oraz jak postrzegają jej znaczenie w kontaktach z rodzicami i nauczycielami. Problematyka badawcza została odniesiona do codziennych sytuacji, z jakimi uczniowie mogą spotkać się w rodzinie i szkole. Dostrzegając synergię tych środowisk, celem badań było poznanie, jak otwartość w relacjach z rodzicami i nauczycielami jest postrzegana przez uczniów w kontekście ich doświadczeń ze środowiska rodzinnego i edukacyjnego. Należy podkreślić, że są to osoby szczególnie znaczące w rozwoju jednostek i osiąganiu przez nich sukcesów edukacyjnych, a jakość interakcji młodzieży z nimi przesądza o zaspokajaniu potrzeb i funkcjonowaniu w rzeczywistości szkolnej.

Do określenia zachowań rodziców wykorzystano Skalę Postaw Rodzicielskich w opracowaniu Mieczysława Plopy w wersji dla młodzieży. Umożliwiła ona badanie postaw przejawianych przez matki (SPR-M) i ojców (SPR-O) w percepcji dzieci. W narzędziu uwzględniono następujące skale: akceptacji − odrzucenia, autonomii, ochraniania, wymagania, niekonsekwencji[14].

[11] G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 285.

[12] S. Kowalik, *Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, PWN, Warszawa 2011, s. 48–49.

[13] H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny*, dz. cyt., s. 383.

[14] M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005, s. 339–361.

Otwartość rozpatrzono na podstawie kwestionariusza uwzględniającego wymiary otwartości wyodrębnione przez Dawida W. Johnsona[15]. Stanowił on podstawę diagnozowania otwartości uczniów wobec rodziców i nauczycieli w różnych obszarach. Uczniowie oceniali prawdziwość zawartych w kwestionariuszu stwierdzeń charakteryzujących otwartość i wskazywali, czy pomaga ona w budowaniu dobrych kontaktów z rodzicami i nauczycielami.

Badania przeprowadzono wśród 140 uczniów szkół średnich na terenie województwa lubelskiego w roku szkolnym 2017/2018.

Wyodrębniono grupę uczniów, która spostrzegała postawy rodziców na przeciętnym poziomie nasilenia (wyniki mieściły się w granicach 5–6 stena). U części badanych wyniki uplasowały się w dolnych granicach postaw właściwych oraz w górnych granicach postaw niewłaściwych. Natomiast postawa akceptacji matek i ojców u wszystkich badanych uczniów mieściła się na poziomie umiarkowanie właściwym. Z uwagi na podobieństwo w postrzeganiu zachowań rodziców branej pod uwagę grupy młodzieży dokonano analizy przejawianej otwartości wobec rodziców i nauczycieli, nie odnosząc jej do specyfiki postaw.

Pożądane zachowania w obszarze porozumiewania się są bardzo różne. Warunkują je konteksty sytuacyjne, cechy osób w nich uczestniczących oraz otwartość we wzajemnych relacjach. W tabeli 1 ukazano rozumienie otwartości w kontaktach z rodzicami i nauczycielami.

Tabela 1. Rozumienie przez uczniów pojęcia otwartość w relacjach interpersonalnych
Table 1. Students' understanding of the concept of openness in interpersonal relations

Definiowanie otwartości	Rodzice				Nauczyciele			
	tak		nie		tak		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Otwartość to ujawnienie, jak reaguje Pan/Pani na to, co się teraz dzieje i przekazywanie związanych z tym tematem informacji o przeszłości	**109**	77	31	23	**74**	52	66	48
Otwartość oznacza ujawnianie intymnych szczegółów z Pana/Pani przeszłości	91	65	**49**	35	104	74	**36**	26
Otwartość powinna być obustronnym zrozumieniem	**123**	87	17	13	**119**	85	21	15
Najpożyteczniejszym rodzajem informacji o Pana/Pani reakcjach jest opis zachowania i własnych uczuć	**101**	72	39	28	**74**	52	66	48
Najpożyteczniejszy rodzaj informacji o Panu/Pani to szczegóły z Pana/i przeszłości	83	59	**57**	41	98	70	**42**	30
Człowiek powinien być zawsze otwarty	44	31	**96**	69	66	48	**74**	52

Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

[15] D. W. Johnson, *Podaj dłoń*, dz. cyt.

W budowaniu relacji uczniów z osobami w najbliższym środowisku otwartość należy postrzegać jako znaczącą umiejętność. Właściwe rozumienie istoty otwartości charakterystyczne jest przede wszystkim w relacjach z rodzicami dla około 77% uczniów, natomiast takie zachowania wobec nauczycieli przejawia nieco więcej niż połowa badanych. Przekonanie, jak przejawiać otwartość, uczniowie częściej poprawnie interpretowali w stosunku do rodziców niż wobec nauczycieli. Pozytywne jest to, że badani uczniowie (nieco mniej niż 90%) podkreślali znaczenie obustronnego zrozumienia w kontaktach nacechowanych otwartością.

Młodzież błędnie przyjmuje, iż otwartość wiąże się z ujawnianiem intymnych szczegółów z przeszłości. W relacjach z rodzicami taką niewłaściwą postawę ukazuje 65% badanych. Jeszcze więcej uczniów (niemal trzy czwarte) niepoprawnie odnosi takie rozumienie otwartości do relacji z nauczycielami, a tylko jedna czwarta właściwie uznaje, że otwartość nie oznacza ujawniania intymnych szczegółów z przeszłości. Uczniowie w większości (ok. 60%) napotykali też trudności w ustosunkowaniu się do sposobu przekazywania ogólnych informacji na temat dotychczasowych przeżyć i doświadczeń w relacjach z rodzicami i z nauczycielami.

Prawidłowo interpretowany jest sposób przekazywania najbardziej istotnych informacji. Badani wskazywali, że najważniejszy jest opis zachowania i określanie własnych uczuć. W relacjach z rodzicami tak sądzi niemal trzy czwarte badanych, zaś w porozumiewaniu się z nauczycielami takie zachowania postrzegane są jako właściwe przez niewiele więcej niż połowę badanych.

Badani licealiści rozumieją, że otwartość w codziennych interakcjach powinna być adekwatna do charakteru relacji z innymi osobami i stosowna do sytuacji, w której uczniowie się znajdują. Zachowania nacechowane otwartością częściej występują w kontaktach z najbliższymi niż w kontekście szkolnym.

Skuteczne porozumiewanie występuje wówczas, gdy partnerzy relacji są zainteresowani sobą i przedmiotem rozmowy, a ponadto przejawiają gotowość odniesienia uczciwej, wzajemnej korzyści z tej wymiany. Nastawione na osiągnięcie kompromisu i właściwe zrozumienie komunikowanie się przynosi korzyści wszystkim osobom zaangażowanym w relacje. Jeśli wzajemne porozumiewanie się oparte jest na otwartości, może zapobiec uruchamianiu niepożądanych stereotypów i sprzyjać okazywaniu szacunku dla indywidualności innych osób. Odpowiedzi badanej młodzieży na temat znaczenia otwartości w relacjach interpersonalnych zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Znaczenie otwartości w opinii uczniów
Table 2. The importance of openness for students

Ocena zachowań	Rodzice				Nauczyciele			
	tak		nie		tak		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Otwartość sprzyja rozwojowi relacji	**133**	95	7	5	**100**	71	40	29
Ukrywanie reakcji na zachowanie innego człowieka sprzyja rozwojowi relacji z drugą osobą	109	77	**31**	23	91	65	**49**	35
Kiedy zachowanie jakiegoś człowieka poważnie Pana/Panią gorszy, powinno się odrzucić go jako człowieka	102	72	**38**	28	84	60	**56**	40
Bliskie porozumienie z drugą osobą jest ludzką potrzebą	**128**	91	12	9	**82**	58	58	42
Otwartość powinna powodować zmianę zachowania drugiej osoby	45	32	**95**	68	50	35	**90**	65
Wypowiedzi są bardziej pożyteczne, jeśli są przypuszczalne, szczegółowe i oznajmujące	**110**	78	30	22	**104**	74	36	26
Należy czekać z rozmową o trudnych sytuacjach, aż zbierze się ich kilka	103	73	**37**	27	110	78	**30**	22

Źródło: Badania własne.
Source: Author's research.

Przez otwartość w kontaktach z innymi ludźmi wyrażamy, że interesuje nas, jak druga osoba reaguje na to, co mówimy i robimy. Około trzech czwartych badanych, odnosząc się do rodziców i nauczycieli, poprawnie podkreślało, że bardziej pożyteczne są wypowiedzi, które ze względu na swój charakter są przypuszczalne, szczegółowe i oznajmujące.

Około dwie trzecie badanych właściwie uważa, że otwartość nie powinna powodować zmiany zachowania drugiej osoby. Ten sposób interpretacji otwartości może sprzyjać przejawianiu skutecznych zachowań w relacjach z rodzicami i nauczycielami.

Niemal wszyscy badani dostrzegają, że otwartość podnosi jakość relacji zwłaszcza w kontaktach z rodzicami, natomiast mniej osób sądzi, że jest to istotne w stosunku do nauczycieli (71%). Podobnie jest z uznaniem, że bliskie porozumienie jest ważną potrzebą w stosunkach z rodzicami. Warto jednak zauważyć, że takie zdanie w relacjach z nauczycielami wyraża trochę więcej niż połowa badanych.

Niepokojący jest fakt, że tylko 28% uczniów wyraziło przekonanie, że niewłaściwe zachowanie nie może stać się podstawą do odrzucenia drugiego człowieka w relacjach z rodzicami. Nieco więcej badanych (40%) odnosi taką interpretację do nauczycieli. Można przypuszczać, że powodem tego jest inna częstotliwość i charakter kontaktów w obu środowiskach.

Licealiści niewłaściwie oceniają, że ukrywanie reakcji na zachowania innych osób sprzyja rozwojowi wzajemnych relacji − częściej wobec rodziców (77%), a rzadziej wobec nauczycieli (65%).

Można przypuszczać, że badani nie rozwiązują swoich kłopotów na bieżąco, podczas codziennych rozmów, gdyż trzy czwarte z nich błędnie twierdzi, iż należy czekać z rozmową o trudnych sytuacjach, aż zbierze się ich kilka. Podobnie jest w relacjach z nauczycielami.

Podsumowanie

Społeczny charakter interakcjom nadaje sposób porozumiewania się. W budowaniu klimatu przyjaznych relacji istotne są wzajemny szacunek i aprobata osób biorących udział w komunikacji. Transakcyjny charakter relacji wiąże się z wzajemnym wpływem partnerów interakcji. W wyodrębnionej grupie, w której przyjęto jako kryterium duże podobieństwo w postrzeganiu zachowań matek i ojców, nie analizowano związku między konstelacjami postaw rodziców a przejawianą otwartością.

Podejmując próbę poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak uczniowie rozumieją i przejawiają otwartość wobec rodziców i nauczycieli, wyłonił się obraz uczniów stosunkowo prawidłowo rozumiejących otwartość. Uczniowie dostrzegali znaczenie otwartości w porozumiewaniu się; podkreślali, że sprzyja ona rozwojowi relacji, oraz potrafili określić jej pożyteczność. Widzieli związek pomiędzy jakością wypowiedzi a skutecznością. Podkreślali, że znacząca jest także konkretyzacja przekazywanych informacji, czyli opis zachowania, uczuć. Ich zdaniem obustronne zrozumienie jest istotne w nawiązywanych i podtrzymywanych kontaktach młodzieży z dorosłymi.

Znaczna część uczniów nie radziła sobie z wiązaniem przekazywanych komunikatów z doświadczeniami z przeszłości. Ponadto badani błędnie stwierdzali, że należy być zawsze otwartym, a nie stosownie do sytuacji, w której uczestniczą. Nie wszyscy właściwie interpretowali, że otwartość nie powinna powodować zmiany zachowania innych osób. Licealiści niewłaściwie sądzili także, że ukrywanie swoich reakcji na zachowania innych może sprzyjać rozwojowi relacji z rodzicami i nauczycielami. Może to być uwarunkowane wiekiem badanych lub zgromadzonymi doświadczeniami w kontaktach z matkami i ojcami bądź też z innymi dorosłymi.

Dziewczęta i chłopcy preferowali odkładanie rozmowy o trudnych sytuacjach, aż dojdzie do ich kumulacji, zamiast sukcesywnego rozwiązywania problemów, których często młodzież nie jest w stanie samodzielnie przezwyciężyć. Brak otwartości może prowadzić do kumulacji niekorzystnych emocji, napięć,

zagubienia i poczucia wyobcowania. Niektórzy uczniowie stwierdzali, że niewłaściwe zachowania przyzwalają na odrzucanie partnera interakcji jako osoby. Taka postawa może być wyrazem braku tolerancji wobec kolegów i prowadzić do odrzucania „innych" – osób o odmiennych cechach lub inaczej się zachowujących − ze swojego otoczenia.

Młodzież dostrzega, że bliskie porozumienie z innymi osobami jest ludzką potrzebą, która niemal przez wszystkich badanych odnoszona jest do kontekstu rodzinnego, a tylko przez nieco więcej niż połowę badanych do kontaktów w szkole. Być może przestrzeń szkolna nie jest postrzegana przez uczniów jako dająca poczucie bezpieczeństwa.

Nasuwa się wniosek, iż interesujące i wymagające dalszych badań byłoby wyodrębnienie grup o wysoce pożądanym nasileniu postaw rodziców oraz niewłaściwych zachowaniach wobec córek i synów, które ukazałyby szerszy, być może zróżnicowany, stosunek do przejawianej otwartości.

Otwartość jest cechą warunkującą prawidłowe porozumiewanie się, ponieważ przesądza o przekazywaniu wprost komunikatów o własnych myślach, uczuciach, nadziejach, życzeniach. Przejawianie otwartości umożliwia eliminowanie podświadomego napięcia, wynikającego z obaw, ogranicza nieporozumienia i konflikty spowodowane nieprawidłowym odczytywaniem intencji wypowiedzi, ułatwia właściwą percepcję komunikatu, a zatem pomaga modyfikować własne postępowanie[16].

Istotną rolą otwartości w komunikacji sprzyjającej rozwojowi jednostki jest to, iż pozwala ona na zachowanie równoważności podmiotów interakcji w układach rodzice − dzieci, nauczyciele − uczniowie. Wszystkim zapewnia partnerstwo dialogu, w którym żadna ze stron nie ma przewagi, daje ochronę przed poniżeniem i sprzyja konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów. Tworzenie takiego klimatu jest warunkiem obustronnej, prawidłowej komunikacji, nawet przy asymetryczności ról specyficznej dla relacji w szkole.

Bibliografia

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.

Harwas-Napierała B., *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Difin, Warszawa 2010.

Harwas-Napierała B., *Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system*, [w:] I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, PWN, Warszawa 2014.

Johnson D.W., *Podaj dłoń*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1992.

Kowalik S., *Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*, PWN, Warszawa 2011.

[16] B. Harwas-Napierała, *Specyfika komunikacji*..., dz. cyt., s. 69–70.

Mieszalski S., *Aktywizować uczniów – co to znaczy?*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.

Plopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2005.

Schaffer H. R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

Strzelczyk-Muszyńska D., *Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne*, [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Difin, Warszawa 2010.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

Tyszka Z., *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001.

doi: 10.34616/wwr.2019.1.207.223

„Wychowanie w Rodzinie" t. XX (1/2019)

nadesłany: 4.03.2018 r. – przyjęty: 5.03.2018 r.

Agnieszka LEWICKA-ZELENT*

Przygotowanie nauczycieli do nauczania przedmiotu WDŻ

Training teachers in delivering FLE (Family Life Education) subject

Streszczenie

Cel: Ustalenie, w jakim stopniu nauczyciele WDŻ są właściwie przygotowani do nauczania przedmiotu.

Metody: Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego w grupie 40 pedagogów, którzy na poziomie szkoły podstawowej realizują treści z tego przedmiotu. Zastosowano trzy narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety własnego autorstwa, Kwestionariusz Komunikacji w Rodzinie M. Kaźmierczak oraz Kwestionariusz Stylu Przywiązania M. Plopy.

Rezultaty: Na podstawie uzyskanych wyników badania własnego można sformułować tezę, że nauczyciele WDŻ w doborze treści omawianych podczas lekcji kierują się przede wszystkim indywidualnymi potrzebami młodzieży, dostosowując tematy zajęć do jej bieżących problemów. Poza tym realizują oni zagadnienia wchodzące w zakres podstawy programowej. Większość z nich podkreśliła, że potrafi podtrzymywać dobre relacje z młodzieżą, wykazuje otwartość względem uczniów i zachowuje elastyczność w doborze nowych treści. Jedna trzecia z nich zauważa swoje braki metodyczne i merytoryczne, zwłaszcza w zakresie wiedzy psychologicznej i medycznej. Dostrzegają oni również problem zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na WDŻ, co uniemożliwia

* e-mail: agnieszka.lewicka@poczta.umcs.lublin.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, ul. Narutowicza 12, 20-093 Lublin, Polska. ORCID: 0000-0002-6967-8966

poruszenie wielu ciekawych tematów. Trzy piąte badanych w sposób właściwy komunikuje się z małżonkiem i może być autorytetem w tej roli dla młodzieży. Typowy unikowy styl przywiązaniowy charakterystyczny jest dla niespełna jednej piątej badanych.

Wnioski: Nauczyciele WDŻ, wśród których dominują kobiety, w większości zostali zmotywowani zewnętrznie do podjęcia szkolenia w zakresie tego przedmiotu. Dostrzegają oni zarówno swoje zasoby, jak i deficyty w przygotowaniu do nauczania WDŻ. W pracy z uczniami zauważają potrzebę stosowania niekonwencjonalnych metod służących rozwijaniu umiejętności przydatnych w życiu rodzinnym i społecznym. Osobiste problemy w komunikacji ze swoim partnerem życiowym mają specyficzny wpływ na wiarygodność nauczyciela WDŻ.

Słowa kluczowe: WDŻ, wychowanie, rodzina, młodzież, szkoła

Abstract

Aim: To establish the extent to which FLE teachers are properly trained to deliver the subject.

Methods: The study was conducted by way of a diagnostic survey in the group of 40 teachers implementing the contents of the subject at the level of primary school. The following three research tools were applied: the author's own survey questionnaire, Family Communication Questionnaire and Attachment Style Questionnaire by M. Plopa.

Results: Based on the obtained author's own research results the thesis can be formulated that FLE teachers take into account, first and foremost, individual needs of young people when selecting lesson discussion topics. They adjust lesson subjects to the youngsters current problems. Moreover, they raise the issues included into the curriculum. Most of them emphasise that they can maintain good relations with young people, demonstrate openness towards students, and remain flexible in choosing new subjects. One third of them perceives their own methodological and subject-specific deficits, in particular in the field of psychology and medicine. They also perceive the problem in covering a large number of interesting topics because there are not enough lesson hours designated for FLE subject. Three fifths of the examined persons communicate with their spouse appropriately, and may represent the authority in this role for young people. A typical unique attachment style is characteristic of less than one fifth of them.

Conclusions: FLE teachers, among whom women dominate, are motivated externally to undertake the training in this regard. They notice both their own resources as well as deficits in preparation for teaching FLE. When working with students, they notice the need to use unconventional methods to develop skills useful in family and social life. Personal problems in communication with their life partner has a specific influence on the credibility of the FLE teacher.

Keywords: FLE subject, education, family, young people, school

Wraz ze zmianami wynikającymi z przepisów prawnych reformy przeprowadzonej w szkolnictwie polskim w 1999 roku wprowadzono nowy przedmiot nauczania – wychowanie do życia w rodzinie [dalej: WDŻ], wychodząc z założe-

nia, że młodzież powinna być odpowiednio przygotowana do funkcjonowania w rodzinach własnych. Sama idea i intencje ustawodawcy nie podlegają dyskusji, gdyż szkoła stanowi jedno z najważniejszych, po rodzinie, miejsc socjalizacji i wychowania młodego człowieka. W świetle kolejnej reformy edukacji nieco zmodyfikowano wcześniejsze ustalenia, tak aby były one kompatybilne ze zmianami wynikającymi z przywrócenia w nowym kształcie ośmioletniej szkoły podstawowej i stopniowego wygaszania szkół na poziomie gimnazjalnym.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w czerwcu 2017 roku wydało rozporządzenie zmieniające w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji, zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego[1]. Od 1 września 2017 roku zajęcia realizowane są w starszych klasach szkoły podstawowej (IV–VIII) i w szkołach ponadpodstawowych (§ 1 pkt 2). Realizowane treści programowe mają stanowić spójną całość z założeniami wychowawczo-profilaktycznymi szkoły, zwłaszcza w zakresie wspierania wychowawczej funkcji rodziny, kształtowania odpowiednich poglądów uczniów na temat ich seksualności oraz ich postaw − prospołecznej, prorodzinnej i prozdrowotnej (§ 2). W każdym roku szkolnym młodzież może skorzystać z tych zajęć w wymiarze 14 godzin, w tym po 5 godzin osobno dziewczęta i chłopcy (§ 3). Zgodę na uczestniczenie w nich wyrażają opiekunowie prawni osób niepełnoletnich i pełnoletni uczniowie, po uzyskaniu w szkole informacji o celach i treściach realizowanego programu nauczania, podręcznikach szkolnych oraz środkach dydaktycznych (§ 5). Nauczyciel prowadzący przedmiot wychowanie do życia w rodzinie nie wystawia uczniom ocen, co oznacza, że uczestniczenie w lekcjach WDŻ nie wpływa na promocję ucznia do kolejnej klasy ani ukończenie przez niego szkoły na danym poziomie edukacji (§ 4 pkt 3). Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, w tym uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedna dotyczy deficytów intelektualnych, realizują odrębną podstawę programową kształcenia ogólnego, która obejmuje zagadnienia związane z wychowaniem do życia w rodzinie (§ 1 pkt 3)[2]. Reasumując, przepisy prawa polskiego umożliwiają młodzieży udział w nieobligatoryjnych zajęciach wspierających ją w procesie dojrzewania do świadomego współuczestniczenia w życiu rodziny pochodzenia i własnej, zgodnego z normami społecznymi i samodzielnie ukształtowaną hierarchią wartości.

W podstawie programowej WDŻ do klas IV–VIII szkoły podstawowej cele kształcenia zakwalifikowano do siedmiu grup. Nauczyciele prowadzący ten

[1] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. (Dz. U. Nr 67, poz. 756).

[2] Tamże.

przedmiot zmierzają do podkreślania pozytywnych wartości rodziny i indywidualnego wkładu w jej utrzymanie oraz konieczności okazywania szacunku osobom najbliższym i wszystkim innym osobom z kręgu środowiska lokalnego. Pomagają młodzieży zrozumieć zmiany rozwojowe, jakie zachodzą w jej organizmie oraz w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, seksualnym, poznawczym, fizycznym i moralnym u progu dorosłości. Pokazują, jak wykorzystać swoje zasoby osobiste, wzmacniane w procesie kierowania własnym rozwojem, oraz zasoby społeczne, oferowane przez specjalistów do pokonania tych trudności. Uczą bezpiecznego korzystania przez uczniów ze środków masowego przekazu i umiejętności świadomej obrony przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem. Wymienione cele odpowiadają właściwym treściom sprowadzonym do 36 obszarów dydaktycznych. Nauczyciele prowadzący przedmiot wychowanie do życia w rodzinie wraz z innymi pracownikami szkoły zobligowani są do rzetelnego wykonywania następujących zadań:

- wspierania wychowawczej roli rodziny;
- współpracy z opiekunami prawnymi uczniów;
- wspierania młodzieży w rozwoju i samowychowaniu;
- tworzenia pozytywnego klimatu w szkole;
- przekazywania uczniom wiedzy o człowieku i zasadach rządzących jego wszechstronnym rozwojem;
- uświadamiania młodzieży, co im zagraża, i w jaki sposób można zapobiegać niebezpieczeństwom;
- przekazywania informacji na temat systemu poradnictwa dla dzieci i młodzieży;
- rozwijania umiejętności, które młody człowiek może wykorzystać od pokonywania problemów życiowych[3].

Nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą są zobligowani do profesjonalnego przygotowania w zakresie merytorycznym, metodycznym i kompetencyjnym. Z uwagi na rodzaj nauczanego przedmiotu powinni zadbać także o specjalistyczne wykształcenie. W przypadku wychowania do życia w rodzinie, które w dużej mierze czerpie swoje treści z takich dyscyplin, jak socjologia, psychologia, pedagogika, prawo czy medycyna, przygotowanie do lekcji wymaga od nauczycieli posiadania interdyscyplinarnej wiedzy i umiejętności zastosowania aktywizujących metod pracy z uczniami. Ważna jest również postawa samego nauczyciela, ponieważ stanowi on dla młodzieży wzór do naśladowania w roli małżonka, matki lub ojca. Omawiane treści korelują bezpośrednio z zachowaniem pedagogów w rodzinie własnej, szczególnie w mniejszych miejscowościach,

[3] Podstawa programowa − wychowanie do życia w rodzinie. Szkoła podstawowa − klasy IV–VIII, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/wdz-ok.pdf [dostęp: 22.02.2018].

w których znają się wszyscy mieszkańcy. Istotna jest zatem spójność tego, co dziecko widzi i słyszy o swoim nauczycielu (jakim jest rodzicem, jakim jest małżonkiem), z następującymi zagadnieniami omawianymi w czasie lekcji:

> 1. Rodzina jako miejsce rozwoju człowieka i relacji międzyludzkich. Struktura rodziny: rodzina wielopokoleniowa, rodzina pełna, rodzina niepełna, rodzina zrekonstruowana. Miejsce dziecka w rodzinie. 2. Funkcje rodziny: prokreacyjna, opiekuńcza, wychowawcza, ekonomiczna, religijna i profilaktyczna oraz ich znaczenie na poszczególnych etapach rozwoju człowieka. 3. Wartości związane z seksualnością człowieka: męskość, kobiecość, miłość, małżeństwo, rodzicielstwo. Znaczenie odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości oraz budowaniu trwałych i szczęśliwych więzi. 4. Główne funkcje płciowości: wyrażanie miłości, budowanie więzi i rodzicielstwo, wzajemna pomoc i uzupełnianie, integralna współpraca płci. Odpowiedzialność za sferę seksualną i prokreację. [...] 6. Życie jako fundamentalna wartość. Planowanie dzietności rodziny. [...] 16. Dojrzałość do małżeństwa oraz motywy jego zawierania; czynniki warunkujące trwałość i powodzenie małżeństwa. [...] 28. Wzajemna pomoc w obowiązkach domowych. [...] 30. Więź rodzinna, związki uczuciowe i relacje w rodzinie; budowanie prawidłowych relacji. Różnice w ocenianiu rzeczywistości przez dziadków, rodziców, dzieci. Przyczyny konfliktów i sposoby ich rozwiązywania. Umiejętność komunikowania swoich uczuć. Odpowiedzialność wszystkich członków za atmosferę panującą w rodzinie[4].

Jednym z tematów poruszanych na WDŻ z młodzieżą jest znaczenie w jej życiu autorytetów, które Bogusław Śliwerski określa jako

> wzór czy swoiste przymioty i kompetencje wychowawców, zwiększające ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywanie im wiedzy, postaw, wartości i formowania określonych umiejętności[5].

Magdalena Wasylewicz[6] przeprowadziła badania w grupie 215 uczniów z gimnazjum. Blisko 90% z nich uznało, że potrzebuje w życiu autorytetów, które udzielą im wsparcia w procesie rozwoju. Niemniej jednak tylko 58% młodzieży stwierdziło, że jakaś osoba jest dla niej autorytetem, a dla 42% z niej takim wzorcem osobowym są rodzice. Tylko 8% uczniów uważa, że autorytetem jest dla nich nauczyciel (ale żaden ze szkoły, do której uczęszczają badani). Według Anny Putyńskiej i Leszka Putyńskiego potrzeby posiadania autorytetu nie są w stanie zaspokoić rówieśnicy. Jego brak często skutkuje natomiast poczuciem osamotnienia oraz przejawianiem zachowania prowokacyjnego, ryzykownego, a nawet przestępczego[7].

---

[4] Tamże.

[5] B. Śliwerski, *Autorytety w pedagogice*, [w:] *Wielka Encyklopedia* PWN, t. 2, PWN, Warszawa 2001, s. 542.

[6] M. Wasylewicz, *Autorytety medialne – starcie czy Wsparcie (?) autorytetów realnych współczesnej młodzieży*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, t. XXXV, z. 1, s. 105–106.

[7] A. Putyńska, L. Putyński, *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik dla nauczycieli*, ORE, Warszawa 2015, s. 11.

Dlatego warto zadbać, aby takim wzorcem osobowym dla młodych ludzi byli nauczyciele przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie, którzy dzięki posiadanej specjalistycznej wiedzy, wysoko rozwiniętym umiejętnościom oraz silnym cechom charakteru będą mogli skutecznie ich wspierać w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a następnie ukierunkować w procesie samodoskonalenia. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że w sytuacji, gdy rodzice nie są w pełni wydolni wychowawczo i socjalizacyjnie, to szkoła powinna pełnić kompensacyjną funkcję, szczególnie w zakresie komunikacji między członkami rodziny. Putyńscy wierzą, że szkoła posiada znaczny potencjał we wzmacnianiu kompetencji młodzieży dzięki oddziaływaniom bezpośrednio do niej skierowanym i pośrednio przez rodziców[8]. Pedagodzy mają możliwość zorganizowania zajęć edukacyjnych dla rodziców i uczniów, co skutkuje kompleksowym, jednokierunkowym udzielaniem pomocy młodym ludziom w trudnej drodze osiągania dorosłości. Mogą być oni także pomocni we wzmacnianiu autorytetu rodziców. Zadania, jakie stawiane są przed nauczycielami WDŻ, stanowią dla nich swoiste wyzwanie. Zobowiązani są oni do umacniania postaw młodzieży w oparciu o wartości społeczne, przy równoczesnym uwzględnianiu różnic światopoglądowych − zarówno swoich własnych, jak i rodziców oraz uczniów. Podczas zajęć poruszają trudne tematy, które wymagają szczególnego taktu i przestrzegania zasad moralnych oraz zaspokojenia indywidualnych potrzeb młodzieży, w tym intymności. Wielką sztuką jest zdobycie jej zaufania, jakże ważnego w procesie poszukiwania sensu życia i własnej tożsamości. Z uwagi na to, że przedmiot nie jest obowiązkowy, bardzo trudno jest stworzyć pozytywną wewnętrzną motywację uczniów do uczestniczenia w lekcjach WDŻ. Podniesienie rangi przedmiotu możliwe jest dzięki stałej jego obecności w planie lekcji, informacji skierowanej do rodziców na temat zasad jego realizacji oraz odpowiedniej bazie dydaktycznej. Dlatego tak istotny jest profesjonalizm nauczycieli WDŻ. Wszechstronna wiedza stanowi tylko jeden z jego składników, ponieważ

> Pedagog powinien umieć poszukiwać wspólnie z uczniem informacji, które zaspokoją młodzieńczą ciekawość. Nauczyciel wiarygodny w oczach ucznia „nie wie", bo poszukuje, niewiarygodny zaś „nie wie", bo nie jest ciekaw[9].

Niemniej ważną cechą nauczycieli przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie jest empatia, ponieważ wysoki jej poziom koreluje z mniejszą liczbą konfliktów i nieporozumień oraz lepszą organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, który stanowi odzwierciedlenie potrzeb uczniów. Empatyczność nauczycieli pomaga im w obronie dzieci oraz zrozumieniu ich zachowania

[8] Tamże, s. 3–9.

[9] Tamże, s. 12.

w różnych sytuacjach szkolnych[10]. Trafne rozpoznawanie emocjonalnych stanów młodzieży ułatwia zrozumienie ich oczekiwań i potrzeb[11]. Uczeń na podstawie obserwacji przeżyć wewnętrznych autorytetów tworzy własne sposoby reagowania empatycznego[12].

Wyniki badań własnych

Celem badania własnego było ustalenie, w jakim stopniu nauczyciele WDŻ są właściwie przygotowani do nauczania przedmiotu. Sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- Jaka była motywacja nauczycieli do uzyskania kwalifikacji zawodowych do nauczania przedmiotu WDŻ?
- Jakie zagadnienia z zakresu WDŻ nauczyciele uznają za najbardziej atrakcyjne dla młodzieży?
- Jakie zalety dostrzegają w sobie?
- Jakie posiadają wady?
- Jaki typ komunikacji dominuje w ich małżeństwach?
- Jaki styl przywiązania jest charakterystyczny w ich relacji małżeńskiej?

W styczniu 2018 roku przebadano 40 pedagogów, którzy prowadzą zajęcia z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie z uczniami w szkołach podstawowych z terenu województwa lubelskiego. W grupie badanych osób znalazło się 35 kobiet i 5 mężczyzn, a średnia wieku wyniosła 41 lat i 9 miesięcy. 77% nauczycieli pracowało w szkołach wiejskich. W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Zastosowano trzy narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety własnego autorstwa, Kwestionariusz Komunikacji w Rodzinie Marii Kaźmierczak i Mieczysława Plopy oraz Kwestionariusz Stylu Przywiązania Mieczysława Plopy[13].

Motywacja nauczycieli do uzyskania kwalifikacji zawodowych do nauczania przedmiotu WDŻ

Według Janusza Reykowskiego motywacja jest „procesem psychicznej regulacji, dzięki któremu formułują się dążenia, przez które rozumieć należy tendencje

[10] J. Rembowski, *Empatia. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1989, s. 93.

[11] M. Kuśpit, *Empatia*, „Remedium" 2007, nr 6, s. 23.

[12] J. Matejczuk, *Czynniki stymulujące rozwój empatii*, „Edukacja" 2005, nr 4, s. 85.

[13] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 154–157, 316–320.

do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel”[14]. W badaniu własnym zapytano nauczycieli o to, jakie były przyczyny wybrania WDŻ jako przedmiotu, którego chcą nauczać w szkole. 68% z nich odpowiedziało, że jako nauczyciele różnorodnych przedmiotów w szkołach gimnazjalnych boją się o swoją przyszłość zawodową. Część z nich w kolejnych latach może stracić pracę, ale zdecydowana większość zamierza w ten sposób uzupełnić brakujące godziny do pensum. Natomiast 25% badanych przyznało, że wykonało polecenie służbowe dyrektora szkoły i podjęło dodatkowe kształcenie w ramach studiów podyplomowych dające im uprawnienia do nauczania przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie.

W świetle uzyskanego wyniku badania należy uznać, że jedynie w przypadku 3 osób można mówić o motywacji pozytywnej wewnętrznej, co skłania do stwierdzenia, że wykonują one swoje obowiązki zawodowe z satysfakcją i zaangażowaniem, konsekwentnie wykorzystując możliwości doskonalenia własnego rozwoju zawodowego[15]. Natomiast zdedydowana większość badanych nauczycieli (93%) jest negatywnie zmotywowana do pracy czynnikami zewnętrznymi, co oznacza, że ich pobudki do osiągania celu w postaci zdobycia niezbędnych kwalifikacji do nauczania WDŻ mają charakter użyteczności pośredniej[16]. Według Karoliny Stolarczyk osobom o takim typie motywacji do pracy bardzo szybko grozi rutyna i brak wydajności[17].

Zagadnienia podejmowane z młodzieżą przez nauczycieli na lekcjach WDŻ

Nauczyciele mieli możliwość oceny treści programowych z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. Zdecydowana ich większość (87%) uznała, że zmuszeni są do realizowania z uczniami tematów, które są dla młodych ludzi nudne i nieatrakcyjne. Następnie poproszono osoby badane o wskazanie zagadnień, które cieszą się wśród młodzieży największym zainteresowaniem. Uzyskane informacje zostały skategoryzowane i zamieszczone w tabeli 1.

[14] J. Reykowski, *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, PWN, Warszawa 1992, s. 113.

[15] G. Bartkowiak, *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 1999, s. 124.

[16] Zob. J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1976, s. 88–89.

[17] K. Stolarczyk, *Koncepcja kompleksowego systemu motywacyjnego w przedsiębiorstwie społecznie odpowiedzialnym*, www.paunik.pl/referat_stolarczyk.pdf [dostęp: 23.02.2018].

Tabela 1. Najbardziej atrakcyjne dla młodzieży treści z przedmiotu WDŻ
Table 1. The most attractive content of Family Life Education subject for the youth

Atrakcyjne treści na WDŻ	N	%
Bieżące problemy uczniów	40	100
Komunikacja	38	95
Kształtowanie charakteru	10	25
Savoir-vivre	1	0,3
Relacje rówieśnicze	17	43
Problemy okresu dojrzewania	31	78
Zdrowe sposoby życia	6	15
Zasady dobrego wychowania	3	0,8
Moje miejsce w rodzinie pochodzenia i własnej	11	28
Konflikty i ich rozwiązywanie	24	60
Budowanie więzi rodzinnych	7	18
Walka z agresją i przemocą	6	15
Tolerancja	3	0,8
Zasady dobrego zachowania	1	0,3
Ciąża, macierzyństwo i ojcostwo	12	30
Uzależnienia	4	10
Pierwsze miłości	8	20
Emocje	9	23
Bezpieczeństwo, w tym w sieci	2	0,5
Szukanie pomocy	4	1
Sytuacje kryzysowe	4	1
Prawa człowieka	1	0,3
Seks	3	0,8
Adopcja	3	0,8

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Na podstawie uzyskanych wyników badania własnego można sformułować tezę, że nauczyciele WDŻ w doborze treści omawianych podczas lekcji kierują się przede wszystkim indywidualnymi potrzebami młodzieży, dostosowując tematy zajęć do jej bieżących problemów. Poza tym realizują oni zagadnienia wchodzące w zakres podstawy programowej. Zazwyczaj jednak sięgają po najatrakcyjniejsze z punktu widzenia młodych ludzi treści, chcąc tym samym zachęcić młodzież do uczestniczenia w zajęciach, które − jako nieobligatoryjne − są często uważane w szkole za zbędne. W osiągnięciu wysokiej frekwencji na lekcjach WDŻ nie pomagają nauczyciele innych przedmiotów, którzy przy uczniach wyrażają swój negatywny stosunek do tego przedmiotu. Dlatego zachętą do udziału w zajęciach WDŻ są dla młodzieży innowacyjne aktywizujące metody pracy pod-

czas lekcji. Na ten aspekt zwróciło uwagę 67% nauczycieli. Okazuje się, że najbardziej popularne i lubiane treści dotyczą komunikacji, problemów związanych z dojrzewaniem, konfliktami i konstruktywnymi sposobami ich rozwiązywania, relacji rówieśniczych, ciąży, macierzyństwa i ojcostwa oraz kształtowania pożądanych cech charakteru. Pozostałe treści wydają się mniej ciekawe dla młodych ludzi. Takim tematem jest między innymi seks, który w opinii publicznej często postrzegany jest jako priorytetowe zagadnienie na WDŻ.

Badania Katarzyny Anny Brzuszkiewicz przeprowadzone wśród 105 uczniów z gimnazjum potwierdzają, że młodzież bardzo ceni sobie relacje rodzinne, a wyjaśnia je w kategorii więzi członków rodziny oraz wzajemnego zachowania się względem siebie. Zazwyczaj ocenia je jako dobre lub bardzo dobre, chociaż 8% młodzieży uznaje je za niewłaściwe. Według młodych ludzi jakość tych relacji wyznaczają cierpliwość, wzajemny szacunek, pomoc, szczere rozmowy, zrozumienie, wspólne rozwiązywanie problemów, unikanie używek i wspólne spędzanie czasu wolnego. Natomiast do zagrożeń współczesnej rodziny młodzież zakwalifikowała kłótnie, niewłaściwą komunikację lub jej brak, kłamstwo, osądzanie, zazdrość, brak wspólnie spędzanego czasu wolnego, agresję, uzależnienia, brak zrozumienia i łamanie zasad obyczajowych[18].

Zalety i wady nauczycieli WDŻ

Interesujące pod względem badawczym jest ustalenie wad i zalet nauczycieli w powiązaniu z nauczanym przez nich przedmiotem. W pierwszej kolejności skupiono się na zaletach, które dostrzegają w sobie sami badani (tabela 2).

Tabela 2. Zalety nauczycieli WDŻ
Table 2. Advantages of the FLE teachers

Zalety	N	%
Dobry kontakt z młodzieżą	26	65
Posiadanie wielu materiałów do lekcji, w tym filmów, prezentacji	1	0,3
Znajomość aktualnych problemów młodzieży	1	0,3
Komunikatywność	9	23
Poczucie humoru	5	13
Otwartość – na nowości i ludzi	23	58
Umiejętność aktywnego słuchania	11	28
Kreatywność	15	38

[18] K. A. Brzuszkiewicz, *Współczesne zagrożenia dla relacji rodzinnych w opinii młodzieży gimnazjalnej*, [w:] J. Zimny (red.), *Rodzina. Powołanie – zadania – zagrożenia*, Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola 2014, s. 971–977.

Zalety	N	%
Dobre przygotowanie merytoryczne – biologiczne	5	13
Empatia	9	23
Tolerancja	3	0,8
Młody wiek	2	0,5
Przygotowanie metodyczne	5	13
Doświadczenie życiowe w udanej rodzinie	3	0,8
Dyskrecja	1	0,3
Cierpliwość	3	0,8

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Badani nauczyciele wskazali na 17 swoich zalet przekładających się na efektywność nauczania WDŻ. Najwięcej pedagogów podkreśliło, że potrafi podtrzymywać dobre relacje z młodzieżą (65%) oraz wykazuje otwartość względem uczniów i zachowuje elastyczność w doborze nowych treści (58%). 38% badanych osób uważa, że są kreatywne, a 28% potrafi aktywnie słuchać innych ludzi. Wysoko rozwinięte umiejętności komunikacyjne oraz wysoki poziom empatii wyeksponowało 9 pedagogów. Po 5 nauczycieli uznało, że ich największymi atutami jest poczucie humoru, a także odpowiednie przygotowanie metodyczne i merytoryczne do nauczania młodzieży, szczególnie w zakresie anatomii. Kolejne pojedyncze wypowiedzi pedagogów świadczą o docenianiu przez nich jeszcze innych cech i umiejętności, aczkolwiek szczególnie istotne wydaje się dostrzeżenie przez 3 osoby pozytywnego doświadczenia funkcjonowania w szczęśliwej rodzinie, które może pomóc w przekazywaniu młodym ludziom wzoru budowania życia rodzinnego.

Badani nauczyciele wskazali także 8 swoich wad, które mogą utrudniać nauczanie przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie (tabela 3). Około jedna trzecia ankietowanych zauważa swoje braki metodyczne (33%) i merytoryczne (30%), zwłaszcza w zakresie wiedzy psychologicznej i medycznej. Niepewność i obawę przed podejmowaniem z uczniami trudnych pod względem moralnym, etycznym czy społecznym tematów czuje 8 pedagogów, a 4 zdaje sobie sprawę z tego, że są wypaleni zawodowo, co skutkuje rutyną w ich pracy. Z braku konsekwencji w swoim postępowaniu z uczniami zdają sobie sprawę 3 osoby, a kolejne 3 odczuwają potrzebę dalszego doskonalenia w zakresie rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Pozostałe odpowiedzi sugerują, że badani powinni szkolić się w zakresie pracy z dziećmi z niepełnosprawnością czy panowania nad emocjami Niemal jedna trzecia (30%) badanych nauczycieli, uświadamiając sobie pewne deficyty, wyraża chęć dalszego kształcenia się w zakresie bardziej efektywnego nauczania młodzieży przedmiotu WDŻ.

Tabela 3. Mankamenty nauczycieli WDŻ
Table 3. Disadvantages of the FLE teachers

Wady	N	%
Wypalenie zawodowe, rutyna	4	1
Zbyt mała wiedza psychologiczna, medyczna	12	30
Niekonsekwencja	3	0,8
Lęk przed trudnymi pytaniami, zakłopotanie, brak pewności siebie	8	20
Braki komunikacyjne, narzucanie swojego zdania, „wolę mówić niż słuchać”	3	0,8
Braki metodyczne	13	33
Nerwowość	1	0,3
Nieumiejętność pracy z uczniami niepełnosprawnymi	1	0,3

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Funkcjonowanie badanych nauczycieli w roli małżonka

Komunikacja stanowi jeden z podstawowych czynników determinujących poziom satysfakcji z relacji międzyludzkich. Plopa twierdzi, że każde małżeństwo ustala swoją strategię komunikacyjną, która wspomaga proces intymności między małżonkami, wyznacza własne style zarządzania konfliktami oraz system zasad i reguł panujących w rodzinie. Efektywne style komunikacyjne pomagają partnerom konstruktywnie rozwiązywać problemy w atmosferze życzliwości i zrozumienia. Natomiast nieefektywne strategie nacechowane są wrogim nastawieniem, brakiem szacunku i empatii oraz niekonstruktywnymi stylami rozwiązywania konfliktów. Wybór określonej strategii komunikacyjnej nadaje związkowi różną jakość[19]. W badaniu własnym założono, że nauczyciele WDŻ mogą stanowić wzór do naśladowania dla młodzieży w zakresie funkcjonowania w roli małżonka.

Tabela 4. Dominujący typ komunikacji w małżeństwie nauczycieli WDŻ
Table 4. The dominant type of communication in the marriage of FLE teachers

Typ komunikacji	Poziom komunikacji	N	%
wsparcie	niski	7	17,5
	przeciętny	26	65
	wysoki	7	17,5

[19] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie*..., dz. cyt., s. 124–125.

Typ komunikacji	Poziom komunikacji	N	%
	niski	11	27,5
zaangażowanie	przeciętny	24	60
	wysoki	5	12,5
	niski	11	27,5
deprecjacja	przeciętny	21	52,5
	wysoki	8	20
Ogółem		40	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Wyniki surowe uzyskane na podstawie Kwestionariusza Komunikacji Małżeńskiej Kaźmierczak i Plopy przeliczono na steny i w ten sposób wyznaczono trzy poziomy komunikacji: wsparcie, zaangażowanie i deprecjacja (tabela 4). Okazało się, że w badanej grupie przeważa przeciętny poziom każdego typu komunikacji. 18% nauczycieli WDŻ okazuje swoim partnerom szacunek poprzez docenienie ich pracy, okazywanie im zainteresowania i angażowanie się we wspólne rozwiązywanie problemów. Partnerzy stale wspierają się i wspólnie przeżywają chwile radosne i smutne. 13% badanych pedagogów dba o tworzenie atmosfery bliskości i zrozumienia poprzez okazywanie sobie uczuć, podkreślanie ważności partnera w swoim życiu, urozmaicaniu dnia codziennego i zapobieganie konfliktom. Natomiast 30% z nich unika zachowań agresywnych wobec małżonka, a także stara się go traktować na poziomie partnerskim. Ufa mu i unika kontrolowania jego działań oraz szanuje jego prawo do godności. Oznacza to, że 61% badanych osób w sposób właściwy komunikuje się z małżonkiem i może być autorytetem w tej roli dla młodzieży.

Poziom stylów przywiązaniowych nauczycieli biorących udział w badaniu określono przy użyciu opracowanego przez Plopę Kwestionariusza Stylów Przywiązaniowych. Wyniki dla stylów: bezpiecznego, lękowo-ambiwalentnego oraz unikowego badanych osób w relacji małżeńskiej przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Dominujący styl przywiązania nauczycieli WDŻ do małżonka
Table 5. The dominant style of attachment of the FLE teachers to the spouse

Styl przywiązania	Poziom stylu przywiązania	N	%
	niski	8	20
bezpieczny	przeciętny	12	30
	wysoki	20	50
	niski	9	22,5
lękowo-ambiwalentny	przeciętny	18	45
	wysoki	13	32,5

Styl przywiązania	Poziom stylu przywiązania	N	%
	niski	21	52,5
unikowy	przeciętny	12	30
	wysoki	7	17,5
Ogółem		40	100

Źródło: Opracowanie własne.
Source: Developed by the author.

Uzyskane wyniki badania świadczą o tym, że połowa badanych nauczycieli przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie odczuwa satysfakcję w relacji małżeńskiej. Wie, że w sytuacjach trudnych ma wsparcie w partnerze. Komunikacja małżonków bazuje na zrozumieniu, zaufaniu, życzliwości oraz otwartości. Okazują oni sobie czułość i przywiązanie. Warto dodać, że takie zachowania i odczucia są obce 20% badanych osób. 33% pedagogów odczuwa niepokój związany z trwałością małżeństwa. Najczęściej te subiektywne obawy przed utratą partnera nie mają swojego odzwierciedlenia w rzeczywistych przesłankach, a wynikają z braku poczucia bezpieczeństwa, zbytniej wrażliwości oraz dużej koncentracji na związku małżeńskim. Jedynie 23% badanych nie ma podobnych problemów, a u 45% pojawiają się one ze średnim nasileniem. Typowy unikowy styl przywiązaniowy charakterystyczny jest dla 18% nauczycieli WDŻ, którzy zostali poddani badaniu. Oznacza to, że mają oni trudności w nawiązywaniu z małżonkiem pozytywnych relacji opartych na otwartości i intymności. Nie reagują, gdy parter daje komunikaty, że oczekuje większej bliskości, stawiając jednocześnie wyraźną granicę w okazywaniu emocji i nie pozwalając sobie na spontaniczność w relacji.

Zakończenie

Wychowanie do życia w rodzinie jest przedmiotem, który pojawił się w polskiej szkole w 1999 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej, w ramach wdrażanej reformy szkolnictwa w Polsce, 27 lutego 2018 roku ogłosiło modyfikację treści realizowanych przez uczniów w ramach tego przedmiotu. Jak dotąd brakuje szczegółowych informacji na temat nowej podstawy programowej, aczkolwiek trzeba mieć nadzieję na pozytywne zmiany, które będą skutkować bardziej efektywnym przygotowaniem młodych ludzi do funkcjonowania w roli dobrze uspołecznionego członka rodziny. Nie chodzi jednak o ,,urobienie" młodzieży, lecz wsparcie jej w procesie dorastania do dokonywania świadomych wyborów życiowych, z uwzględnieniem różnorodnych niebezpieczeństw i długofalowych ich skutków dla niej samej oraz innych osób z jej środowiska. Dlatego tak ważne

miejsce na tej drodze dorastania pełnią, zaraz po rodzicach, nauczyciele WDŻ. W sytuacji dysfunkcjonalności rodziców to oni powinni stanowić podstawowy wzór do naśladowania dla młodzieży.

Na podstawie uzyskanych wyników badań, przeprowadzonych w grupie 40 nauczycieli przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie, można sformułować kilka zasadniczych wniosków:

- większość nauczycieli została negatywnie zmotywowana zewnętrznie do nauczania WDŻ, co może skutkować ich negatywnym podejściem do nauczanych treści;
- kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni zachęcane są do nauczania tego przedmiotu;
- nauczyciele WDŻ realizują treści zawarte w podstawie programowej, chociaż uważają, że najważniejsze jest dostosowanie tematów do indywidualnych potrzeb młodzieży oraz trudności, na jakie ona napotyka;
- nauczyciele wykładający przedmiot wychowanie do życia w rodzinie dostrzegają zarówno swoje zasoby, jak i deficyty w zakresie przygotowania do nauczania WDŻ, natomiast jedna trzecia z nich chce doskonalić swój warsztat pracy;
- badane osoby dostrzegają konieczność rozwijania u uczniów umiejętności przydatnych w życiu rodzinnym i społecznym w sposób niekonwencjonalny;
- choć wielu badanych nauczycieli w niewłaściwy sposób komunikuje się ze swoim partnerem życiowym, połowa z nich ma bardzo pozytywne relacje małżeńskie i może stanowić wzór do naśladowania w tym zakresie dla młodych ludzi.

W literaturze przedmiotu niewiele jest aktualnych badań związanych z przedmiotem wychowanie do życia w rodzinie, a szczególnie z przygotowaniem nauczycieli do nauczania młodzieży w tym zakresie. Niemniej jednak Putyńscy twierdzą, że WDŻ kojarzy się wielu uczniom zarówno z nudnymi (rodzicielskie moralizowanie), jak i interesującymi zagadnieniami (seks, relacje partnerskie), które sporadycznie są poruszane podczas lekcji[20]. Mimo to zazwyczaj chętnie uczęszczają na zajęcia WDŻ, ponieważ lekcje są bezstresowe i nie podlegają ocenie. Według autorów te dwa przeciwstawne poglądy młodzieży bezpośrednio wynikają z jej osobistych doświadczeń, a nawet można pokusić się o stwierdzenie, że odpowiadają za nie nauczyciele prowadzący ten przedmiot. Z przytoczonych przez nich wyników badań, zrealizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2015 roku, wynika, że treści omawiane na lekcjach zazwyczaj są zgodne z oczekiwaniami młodych ludzi, niemniej jednak nie odpowiada im umiejscowienie zajęć w planie lekcji oraz nauczyciele, którzy powinni być zastąpieni ekspertami spoza szkoły.

[20] A. Putyńska, L. Putyński, *Wychowanie do życia*…, dz. cyt., s. 9.

W świetle przedstawionych wyników badań własnych i innych badaczy można sformułować pewne rekomendacje:

- treści z WDŻ powinny w sposób bezpośredni odzwierciedlać potrzeby młodzieży, czemu może służyć zbieranie na początku roku szkolnego propozycji tematów, które nauczyciel mógłby omówić podczas zajęć (część godzin WDŻ powinna być zarezerwowana na tematy dowolne);
- treści WDŻ należy skorelować z wynikami prowadzonych badań na temat trudności, z jakimi boryka się młodzież, oraz współczesnych czynników zagrażających jej rozwojowi;
- w ramach programów przygotowujących nauczycieli do nauczania WDŻ należy zwracać szczególną uwagę na wiedzę psychologiczną i medyczną, metodykę nauczania przedmiotu oraz treningi rozwijające kompetencje psychospołeczne pedagogów;
- dyrektorzy szkół powinni budować motywację wewnętrzną kandydatów do nauczania WDŻ;
- warto eksponować korzyści wynikające z prowadzenia przedmiotu WDŻ przez nauczycieli płci męskiej, którzy mogą stanowić doskonały wzór ojca i małżonka dla chłopców;
- wskazane byłoby podnosić prestiż przedmiotu w szkole między innymi poprzez współuczestniczenie rodziców w doborze treści omawianych na lekcji, dokonywanie wpisu na świadectwie o uczestniczeniu przez ucznia w lekcjach WDŻ, docenianie aktywności uczniów na zajęciach, realizowanie projektów edukacyjnych na bazie treści z WDŻ, podnoszenie świadomości społeczności szkolnej w zakresie ważności poruszanych zagadnień (wszystkich nauczycieli, rodziców, uczniów), zwiększenie liczby godzin z przedmiotu lub organizowanie dodatkowych pozalekcyjnych form aktywności dla uczniów, które będą połączone z treściami realizowanymi na lekcjach WDŻ.

Bibliografia

Bartkowiak G., *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 1999.

Brzuszkiewicz K. A., *Współczesne zagrożenia dla relacji rodzinnych w opinii młodzieży gimnazjalnej*, [w:] J. Zimny (red.), *Rodzina. Powołanie – zadania – zagrożenia*, Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola 2014.

Kuśpit M., *Empatia*, „Remedium" 2007, nr 6.

Matejczuk J., *Czynniki stymulujące rozwój empatii*, „Edukacja" 2005, nr 4.

Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Podstawa programowa – wychowanie do życia w rodzinie. Szkoła podstawowa – klasy IV–VIII, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/wdz-ok.pdf [dostęp: 22.02.2018].

Putyńska A., Putyński L., *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik dla nauczycieli*, ORE, Warszawa 2015.

Rembowski J., *Empatia. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1989.
Reykowski J., *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, PWN, Warszawa 1992.
Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1976.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 roku w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. Nr 67, poz. 756).
Stolarczyk K., *Koncepcja kompleksowego systemu motywacyjnego w przedsiębiorstwie społecznie odpowiedzialnym*, www.paunik.pl/referat_stolarczyk.pdf [dostęp: 23.02.2018].
Śliwerski B., *Autorytety w pedagogice*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 2, PWN, Warszawa 2001.
Wasylewicz M., *Autorytety medialne – starcie czy Wsparcie* (*?*) *autorytetów realnych współczesnej młodzieży*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, t. XXXV, z. 1.

Alfabetyczy spis Autorów

Authors in alphabetical order

Fabian ANDRUSZKIEWICZ – DR HAB., PROF. UO
ORCID: 0000-0001-5318-3793
e-mail: fabian@uni.opole.pl
Instytut Nauk Pedagogicznych,
Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Opolski,
Oleska 48, 45-052 Opole, Polska

Agnieszka BOCHNIARZ – DR
ORCID: 0000-0002-5675-3314
e-mail: abochniarz@onet.eu
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska

Aneta JARZĘBIŃSKA – DR
ORCID: 0000-0001-5765-8741
e-mail: anetajarzebinska@interia.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej,
Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Szczeciński,
ul. Ogińskiego 16–17, 71-431 Szczecin, Polska

Anna JURCZAK – MGR
ORCID: 0000-0002-8291-293X
e-mail: anna.aleksandra.jurczak@gmail.com
Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie,
ul. Prof. S. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków, Polska

Aleksandra KŁOS-SKRZYPCZAK – DR
ORCID: 0000-0002-0512-793
e-mail: aleksandra.klos-skrzypczak@us.edu.pl
Katedra Nauk o Rodzinie,
Wydział Teologiczny,
Uniwersytet Śląski w Katowicach,
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice, Polska

Malwina KOCOŃ – MGR
ORCID: 0000-0002-1370-2015
e-mail: malwina.kocon@up.krakow.pl
Instytut Pedagogiki Specjalnej,
Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska

Cecylia LANGIER – DR
ORCID: 0000-0003 3849-7983
e-mail: c.langier@ajd.czest.pl
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej,
Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie,
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Polska

Agnieszka LEWICKA-ZELENT – DR
ORCID: 0000-0002-6967-8966
e-mail: agnieszka.lewicka@poczta.umcs.lublin.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Natalia MALIK – MGR
ORCID: 0000-0003-3620-2256
e-mail: natalia.malik@up.krakow.pl
Instytut Pedagogiki Specjalnej,
Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Polska

Anna MICHALCZYK – MGR
ORCID: 0000-0003-2985-2162
e-mail: anna.michalczyk@ignatianum.edu.pl
Katedra Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej,
Akademia Ignatianum w Krakowie,
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska

Danuta OCHOJSKA – DR
ORCID: 0000-0002-0535-1884
e-mail: dochojska@wp.pl
Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Rzeszowski,
ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska

Jacek PASTERNAK – DR
ORCID: 0000-0001-5158-4788
e-mail: jacekpasternak1@op.pl
Wydział Pedagogiczny,
Uniwersytet Rzeszowski,
ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska

Irmina ROSTEK – DR
ORCID: 0000-0002-8254-8867
e-mail: irmina.rostek@ignatianum.edu.pl
Katedra Psychopedagogiki,
Instytut Nauk o Wychowaniu,
Wydział Pedagogiczny,
Akademia Ignatianum w Krakowie,
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska

Małgorzata Agnieszka SAMUJŁO – DR
ORCID: 0000-0003-1029-6020
e-mail: msamujlo@wp.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Martyna SIEMBIDA – MGR
ORCID: 0000-0002-5149-0172
e-mail: e-mail: m.siembida@o2.pl
Instytut Nauk o Edukacji,
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie,
Uniwersytet Śląski w Katowicach,
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Polska

Teresa SOKOŁOWSKA-DZIOBA – DR
ORCID: 0000-0003-0479-5237
e-mail: edzioba@op.pl
Instytut Pedagogiki,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, Polska

Monika WOJTKOWIAK – DR
ORCID: 0000-0001-7611-8302
e-mail: mwojtkowiak@ujk.edu.pl
Instytut Pedagogiki i Psychologii,
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny,
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska

Beata WOŁOSIUK – DR
ORCID: 0000-0003-3226-7490
e-mail: beata@wolosiuk.com
Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych,
Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych,
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
ul. Sidorska 102, 21-500 Biała Podlaska, Polska

Alla YAROSHENKO – PROF.
e-mail: yaroshenkonpu@gmail.com
Department of Social Policy,
Faculty of Social and Economic Sciences,
National Pedagogical Dragomanov University in Kiev,
Pyrohova str. 9, 01601 Ukraina

Indeks osobowy*

Index

A

Adamiecki Karol 104
Alvare Helen 22
Antoszewska Beata 149, 163
Aouil Bassam 168, 178

B

Babbie Earl 152, 163
Balcerzak-Paradowska Bożena 73, 75
Barbaro Bogdan de 171, 178
Barkley Russell A. 191, 193
Bartkowiak Grażyna 214, 222
Bartnikowska Urszula 171, 178
Basista Hanna. *Zob.* Przybyła-Basista Hanna
Bavelas Janet Beavin 80, 93
Benzies Karen M. 192
Berge André 100, 115
Bethmann Odile de 150, 163
Białecka-Pikul Marta 103, 115, 199, 206
Biela Dorota. *Zob.* Kornas-Biela Dorota
Bielawska Agnieszka. *Zob.* Zakrzewska-Bielawska Agnieszka
Biel Łucja 54, 57
Binnebesel Józef 149, 163
Blom Jan Dirk 184, 193
Blum-Kulka Shoshana 135, 144
Bochno Ewa 80, 82, 93
Бочі Ангела 36, 40
Boland Amy M. 134, 144
Bolger Niall 72, 75
Borzyszkowska Halina 167, 178
Bosiacka Anna. *Zob.* Jopek-Bosiacka Anna
Bowes Lucy 137, 144
Bradshaw John 114
Branden Nathaniel 64, 75
Brzuszkiewicz Katarzyna Anna 216, 222
Buczkowski Konrad 46, 57
Buczyński Filip Leszek 149, 163
Byra Stanisława 67, 76

C

Caumont Andrea 18, 26
Chimicz Dorota 84, 93
Cieszyńska-Rożek Jagoda 122, 127
Cieślak Roman 62–63, 76
Cohen Sheldon 62, 75
Copen Casey E. 17, 25
Couchard Michèle. *Zob.* Monset-Couchard Michèle
Courtenay Jan Baudouin de 79
Crouter Ann C. 137, 145
Cudak Henryk 60, 75, 100, 114, 163
Cutting Alexandra L. 137, 144
Цвілій Ольга 34, 40
Cywińska-Milonas Maria 151, 163
Czerniawska Ewa 153, 164

D

Dajnowicz-Piesiecka Diana 44, 57

* Indeks obejmuje imiona i nazwiska osób występujących w tekście zasadniczym, w przypisach oraz bibliografii.

Danielewicz Dorota 168, 179
Dąbrowska Anna 52, 55, 57
DiNardo Daniel Nicholas, kardynał 21
Dolińska-Zygmunt Grażyna 68
Dołęga Zofia 78, 93
Domański Henryk 152, 164
Dreikurs Rudolf 83
Dryden Gordon 200, 205
Dunn Judy 137, 144
Dyer Laura 85, 93
Dzwonkowska Irena 64–67, 70, 75

E

Eisenberg Ann R. 131, 144
El Ayoubi Mayass 150, 163

F

Faraone Stephen V. 184, 193
Fayol Henri 104
First Michael B. 185, 193
Fivush Robyn 134, 144–145
Folkman Susan 153, 156, 164
Ford Henry 104
Franciszek, papież 20–22
Francken Mara H. 183, 193
Freedle Roy O. 133

G

Gagat-Matuła Anna 169, 178
Gałkowski Tadeusz 83, 93
Gierowska Maria. *Zob.* Przetacznik-Gierowska Maria
Glenn Christine G. 133, 145
Gluza Paulina 44–45
Godawa Grzegorz 149, 163
Goleman Daniel 96, 105–106, 108, 111, 114
Gorzkowska Izabela 184, 193
Góralczyk Ewa 149, 163
Górniok-Naglik Alina 98, 115
Górska Karolina 49, 57
Grimm, bracia. *Zob.* Grimm Jacob i Wilhelm
Grimm Jacob i Wilhelm 143
Gruendel Janet 132, 144
Grünwald Julia 191, 194
Grzesiuk Lidia 83, 93
Gunia Grażyna 168, 178

H

Haden Catherine A. 134, 144
Harwas-Napierała Barbara 73, 76, 80, 83, 93, 197–198, 205
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 151, 164
Heszen Irena 62, 76
Hobfoll Stevan E. 160, 163
Holm Kurt 152, 164
Houtzager Bregje A. 149, 163
Hűbner Peter 152, 164
Hudson Judith A. 132–133, 144
Hulek Aleksander 167, 179

J

Jackson Don D. 80, 93
Jacobs Lisa 170, 178
Jacobs Sheila 170, 178
Jacoby Sarah 17, 26
Janicka Iwona 74, 76, 197, 205
Januszewska Elżbieta 191, 193
Januszewski Andrzej 191, 193
Jarmołowska Anna 198, 205–206
Jarzębińska Aneta 155, 163
Jastrzębowska Grażyna 83, 93
Jędrejek Grzegorz 44, 57
Johnson David W. 197, 201, 205
Jopek-Bosiacka Anna 54, 57

I

Івашко Ірина 36, 40

K

Kaczmarek Leon 79, 93
Kamińska Aleksandra 119, 127
Kargulowa Alicja 156, 163
Karolina Kovyazina. *Zob.* Ковязіна Кароліна Олександрівна

Kawala Danuta. *Zob.* Wosik-Kawala Danuta
Kaźmierczak Maria 213, 219
Kądziołka Władysław 81–82, 93
Kessler Ronald C. 72, 75, 182, 193
Kielar-Turska Maria 132, 138, 144
Kim Ji-Yeon 136, 144
Kirenko Janusz 64, 66–67, 76
Kłos-Skrzypczak Aleksandra 16, 18, 20, 24, 26
Knoll Nina 62
Kołakowska Zofia 44–45
Kołakowski Artur 192–193
Kooij Johanna Jacoba Sandra 183, 193
Koperski Łukasz 151, 164
Korczak Janusz 160, 164
Kornas-Biela Dorota 84, 149, 164
Kościelska Małgorzata 149, 164, 168, 178
Kovyazina Karolina. *Zob.* Ковязіна Кароліна Олександрівна
Kowalik Stanisław 200, 205
Ковязіна Кароліна Олександрівна 40
Kozina Andrzej 104, 114
Krogstad Jens Manuel 17, 26
Kruszewski Krzysztof 199, 206
Kuczkowski Stanisław 101, 114
Кудіна Людмила 36, 40
Kulik Marek 46, 58
Kulka Shoshana. *Zob.* Blum-Kulka Shoshana
Kuraś Jagoda 48, 57
Kurtz Joseph E., arcybiskup 22
Kuśpit Małgorzata 213, 222

L

Lachiewicz Stefan 104, 115
Lachowicz-Tabaczek Kinga 64–67, 70, 75
Lazarus Richard S. 153, 156, 164
Leary Mark 64, 76
Lévy Emmanuelle 183, 193
Lewin Kurt 98
Liberska Hanna 74, 76, 197, 205
Lipnik Wanda 152, 164
Lippitt Ron 98
Lisowska-Magdziarz Małgorzata 164
Livingston Gretchen 18, 26
Lutyńska Krystyna 152, 164

Ł

Łaguna Mariola 64–67, 70, 75
Łobocki Mieczysław 66, 76, 99, 115, 120, 124, 127
Łopacińska Krystyna. *Zob.* Mazurek-Łopacińska Krystyna
Łuszczuk Władysława 171, 178

M

MacKenzie Robert 98, 115
Magdziarz Małgorzata. *Zob.* Lisowska-Magdziarz Małgorzata
Majewicz Piotr 70, 76
Makarovič Juraj 100–101, 115
Malik Natalia 169, 178
Malone Richard J., biskup 22
Marecki Piotr 151, 163
Mash Eric J. 192
Masłowska Monika 168, 178
Matejczuk Joanna 213, 222
Matejun Marek 104, 115
Mayntz Renate 152, 164
Mazurczak Tadeusz 150, 164
Mazurek-Łopacińska Krystyna 118, 127
McCabe Allyssa 131–132, 144
McCord H. Richard 24, 26
McCubbin Hamilton I. 162, 164
McHale Susan M. 137, 145
McLean Kate C. 134, 145
Mendel Rabbi 96
Michalczyk Anna 168, 178
Mieszalski Stefan 199, 206
Mihilewicz Stanisława 168, 178
Miller Claire Cain 17, 26
Milonas Maria. *Zob.* Cywińska-Milonas Maria
Minczakiewicz Elżbieta Maria 79, 93
Minde Klaus 192–193
Miński Radomir 170, 179

Molik Barbara. *Zob.* Ostafińska-Molik Barbara
Monset-Couchard Michèle 150, 163
Mozgawa Marek 46, 58
Murphy Kevin R. 191, 193
Muszyńska Dorota. *Zob.* Strzelczyk-Muszyńska Dorota

N

Naglik Alina. *Zob.* Górniok-Naglik Alina
Namysłowska Irena 175, 179
Napierała Barbara. *Zob.* Harwas-Napierała Barbara
Nayar Vineet 114, 115
Nelson Katherine 134, 144
Nicolopoulou Ageliki 135, 137–138, 144
Ninowski Jerilyn E. 192
Norbeck Jane S. 65–66, 74
Notare Theresa 23–24, 24, 26
Nowak-Dziemianowicz Mirosława 171, 179
Nowosielska Katarzyna 50–51, 58

O

Obersztyn Ewa 150, 164
Obuchowska Irena 73, 76, 103, 115, 149, 164, 167, 179
Ogonowska Agnieszka 122, 127
Okoń Wincenty 97, 115, 119, 127
Olbrycht Katarzyna 120–121, 127
Olejnik Urszula 68, 72, 76
Ornstein Peter A. 134, 144
Ostafińska-Molik Barbara 98, 100, 115
Ostapiuk Barbara 172, 179
Otrębski Wojciech 149, 164

P

Palak Zofia 84, 93
Palska Hanna 152, 164
Pankowska Dorota 70, 76
Paradowska Bożena. *Zob.* Balcerzak-Paradowska Bożena
Pasternak Jacek 183, 193
Patterson Joan M. 162, 164
Paweł VI, papież 24
Pawlak Agnieszka 84, 93
Pawlak Piotr 184, 190, 193
Pecyna Maria Bogumiła 149, 164
Perenc Lidia 183, 193
Peterson Carole 132, 144
Philipp-Wiegman Florence 182, 193
Piesiecka Diana. *Zob.* Dajnowicz-Piesiecka Diana
Pikul Marta. *Zob.* Białecka-Pikul Marta
Pilz Daniela 150, 164
Pisula Ewa 149, 164, 168, 179
Plopa Mieczysław 186, 193, 200, 206, 213, 218–219, 222
Plutecka Katarzyna 168, 172, 179
Poprawa Ryszard 68, 76
Praszkier Ryszard 101–102, 115
Preece Alison 131, 145
Przetacznik-Gierowska Maria 78, 97, 100, 115
Przetacznikowa Maria. *Zob.* Przetacznik-Gierowska Maria
Przybyła-Basista Hanna 53, 58
Ptaszek Grzegorz 122, 127
Putyńska Anna 211–212, 221–222
Putyński Leszek 211–212, 221–222

R

Racław Mariola 61, 76
Radochoński Mieczysław 183, 193
Reber Arthur S. 64, 76
Rembowski Józef 213, 223
Reykowski Janusz 213–214, 223
Rhodes Sharyn S. 182, 190, 193
Rollins Pamela Rosenthal 131, 144
Rosenberg Joshua D. 53, 58
Rosenberg Morris 64–66, 74
Rostocki Andrzej W. 152, 164
Rostowska Teresa 198, 205–206
Rożek Jagoda. *Zob.* Cieszyńska-Rożek Jagoda

Rydz Sylwia 74, 76
Ryś Maria 98–99, 115

S

Sadowski Bogdan 83, 93
Samochowiec Jerzy 184, 193
Sarason Irwin G. 62, 76
Sarzyńska Ewa 66, 76
Schaffer H. Rudolph 102–103, 115, 199–200, 206
Schlarb Angelika A. 194
Schwarzer Ralf 62
Selvaag Anne Marie 55, 58
Semple Deborah L. 192, 193
Sęk Helena 62–63, 76
Sękowska Zofia 169, 179
Shapiro Lauren R. 132–133, 144
Sharpless Brian Andrew 184, 193
Січкар Олена 34, 40
Siembida Martyna 125, 127
Siewierska Anna 175, 179
Sikora Katarzyna 103, 115, 199, 206
Sikora Renata 62, 76
Sitarczyk Małgorzata 168, 179, 190, 194
Siudem Anna 61, 76
Siudem Ireneusz 61, 76
Slany Krystyna 118, 127
Smith Thomas Evin 136, 145
Smyczyński Tadeusz 44, 58
Snow Catherine E. 135, 144
Sochos Antigonos 191, 194
Solmeyer Anna R. 137, 145
Soltz Vicki 83
Stabryła Adam 104, 114
Stankiewicz Janina 80, 93
Starck Martina 191, 194
Stein Nancy L. 133, 145
Stolarczyk Karolina 214, 223
Stott Jon C. 130, 145
Strzelczyk-Muszyńska Dorota 198, 206
Strzelecki Zbiegniew 61, 76
Szczałuba Krzysztof 150, 164
Szczekala Agnieszka 46, 58
Szczepaniak Karolina 152, 164
Szczepańska Hanna 114
Szczepański Jan 119, 127
Szeląg Elżbieta 83, 93
Szuman Stefan 78

Ś

Śliwerski Bogusław 82, 93, 211, 223
Śnieżyński Marian 81, 93
Świętochowska Emilia 49, 58

T

Tabaczek Kinga. *Zob.* Lachowicz-Tabaczek Kinga
Tabernacka Magdalena 54, 58
Tałuć Katarzyna 151, 164
Tarnowski Janusz 81–82, 93
Thapar Anita 184, 194
Thorne Avril 134, 145
Toffler Alvin 16, 27
Tomaszewski Piotr 168, 179
Toyo-oka Kazuhito 150, 164
Trawkowska Dobroniega 61, 76
Trempała Janusz 73, 76
Twardowski Andrzej 167, 179
Tyszka Zbigniew 198, 206

V

Vos Jeannette 200, 205

W

Wach Krzysztof 104, 115
Walther Joseph B. 164
Waltzlawick Paul 80, 93
Wasilewska Katarzyna 54, 57
Wasserstein Jeanette 183, 194
Wasylewicz Magdalena 211, 223
Wąsiński Arkadiusz 98, 115
White Robert K. 98
Wiatrowska Anna 64, 76
Wiegman Florence. *Zob.* Philipp-Wiegman Florence

Wielgosz Elżbieta 149, 164
Wlazło Marcin 172, 179
Włodarski Ziemowit 97, 100, 115
Wojciechowska Julita 185, 194
Wojciechowski Franciszek 167, 179
Wojciszke Bogdan 63–65, 76
Wojtkowiak Monika 52, 55, 57
Wołosiuk Beata 84, 93
Wosik-Kawala Danuta 64, 76
Wysocka Ewa 98, 100, 115
Wysocka-Pleczyk Małgorzata 151, 164

Y

Yahya Fatahyah 191, 194

Z

Zagórska Kamila 54, 58
Zakrzewska-Bielawska Agnieszka 104, 115
Zaman Widaad 134, 145
Ziemska Maria 120, 127, 168, 179, 198, 206
Zimbardo Philip G. 153, 164
Zimny Jan 216, 222
Ziółkowski Marek 151–152, 164
Zuckerman Adam 72, 75
Zygmunt Grażyna. *Zob.* Dolińska-Zygmunt Grażyna
Zys Anna 44, 58

Ż

Żółkowska Teresa 172, 179
Żurek Anita 97–98, 115